

Regine Mößle

Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter

Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter

Vom Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität
Hildesheim zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

angenommene Dissertation von

Regine Mößle

Geboren am 16.01.1978 in München

Erstgutachter: Prof. Dr. Werner Greve, Universität Hildesheim

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia Mähler, Universität Hildesheim

Tag der Disputation: 14. 11. 2013

Vorab möchte ich gerne „danke“ sagen all den Personen und Institutionen, die auf die eine oder andere Weise ihren Beitrag dazu geleistet haben, dass diese Arbeit tatsächlich in dieser Form entstehen konnte. Im Einzelnen möchte ich mich bedanken bei...

...meinem Betreuer, Prof. Werner Greve, auf dessen Idee die gesamte Arbeit beruht, und mit dem ich in unzähligen Gesprächen Gedanken entwickelt, weitergesponnen oder verworfen habe. Vielen Dank, Werner, dass du mir die Chance gegeben hast, dein Thema auch zu meinem zu machen.

Und, da ich das nie als selbstverständlich betrachtet habe: vielen Dank auch noch einmal ganz explizit für dein unglaubliches Verständnis dafür, was Arbeiten und Promovieren mit kleinen Kindern bedeutet – ohne die vielen Freiräume, die du mir gewährt hast wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

...Frau Prof. Claudia Mähler, die sich immer Zeit genommen hat und bereit war und ist, sich ernsthaft und aufmerksam auf das Thema einzulassen.

...meiner gesamten Arbeitsgruppe für die große kollegiale Hilfsbereitschaft und die angenehme Arbeitsatmosphäre in all den Jahren. Besonderer Dank geht dabei an Dr. Cathleen Kappes und Dr. Bernhard Leipold für viele anregende Gespräche und Diskussionen.

...Herrn Dr. Godehard Henze für seine unglaubliche Diskussions- und Hilfsbereitschaft in Bezug auf Methodenfragen aller Art.

...Frau MSc. Psych. Julia Pilatus, die während meiner zweiten Elternzeit die Organisation und Durchführung von Studie 3 völlig selbständig übernommen hat; ohne ihre Hilfe – und die Bereitschaft, auch mit Baby im Arm über den Daten zu sitzen – wäre Studie 3 nicht realisierbar gewesen.

...allen beteiligten SchulleiterInnen, Lehrkräften, SozialpädagogInnen und natürlich allen Versuchspersonen, die bereit waren, an den teils sehr umfangreichen Befragungen teilzunehmen – ohne sie gäbe es keine Daten zu berichten.

...Werner Schefold und Paula Bleckmann, die – beide fachfremd – sich durch weite Teile des Schriftstückes gebissen und mit ihren jeweiligen Perspektiven die Arbeit bereichert haben.

...dem geistlichen Zentrum des Klosters Bursfelde, in dem ich in der letzten Phase der Arbeit viel Zeit am Schreibtisch verbracht habe. Vielen Dank für die wunderbare Atmosphäre der Stille und Konzentration.

...meinen Eltern und Schwiegereltern, für ihre unermüdliche Unterstützung – nicht nur, wenn Mama mal wieder zum Schreiben ins Kloster gefahren ist.

Und natürlich bei Euch, Thomas, Sebastian und Benjamin. Danke!

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Zusammenfassung – Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter | V |
| Abstract – Self-Concept Immunization in Adolescence | VI |
| 1 Einleitung..... | 1 |
| 2 Theoretische Grundlagen..... | 3 |
| 2.1 <i>Das Selbst – eine Einführung.....</i> | 3 |
| 2.1.1 Annäherungen an das Thema: Was ist eigentlich das Selbst?..... | 3 |
| 2.1.2 Kurzer Überblick über relevante konsensuelle Annahmen | 4 |
| 2.2 <i>Darstellung ausgewählter Annahmen zur Struktur des Selbstkonzepts</i> | 8 |
| 2.2.1 Der Selbstschema-Ansatz | 9 |
| 2.2.2 Selbstkomplexität | 11 |
| 2.2.3 Zentralität von Selbstkonzeptinhalten | 15 |
| 2.2.4 Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson und Kollegen..... | 17 |
| 2.3 <i>Entwicklung des Selbst.....</i> | 20 |
| 2.3.1 Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter | 21 |
| 2.3.2 Selbststabilisierung: ein Überblick..... | 28 |
| 2.3.3 Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung..... | 35 |
| 2.4 <i>Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung – theoretische Überlegungen, Ableitung der Fragestellung für den empirischen Teil.....</i> | 46 |
| 3 Studie 1..... | 55 |
| 3.1 <i>Forschungsfrage</i> | 55 |
| 3.1.1 Zusammenhänge zwischen dem Alter der Versuchspersonen und Variablen der Selbstkonzeptstruktur (1) | 57 |
| 3.1.2 Einfluss der Selbstkonzeptstruktur auf die Selbstkonzeptimmunisierung (2) | 58 |
| 3.1.3 Einfluss des Alters auf die Selbstkonzeptimmunisierung (3) | 61 |
| 3.1.4 Zusammenhänge der Selbstkonzeptimmunisierung und des subjektiven Wohlbefindens (4) ... | 61 |
| 3.1.5 Moderierende Effekte der Selbstkonzeptimmunisierung auf den Zusammenhang zwischen dem subjektiven Belastungserleben und dem Wohlbefinden (5) | 62 |
| 3.1.6 Weitere Beeinflussung des Moderatoreffekts (Hypothese 5) durch das Alter der Versuchspersonen (6)..... | 63 |
| 3.2 <i>Studiendesign und Stichprobenbeschreibung</i> | 63 |
| 3.3 <i>Aufbau des Fragebogens</i> | 65 |
| 3.4 <i>Maße.....</i> | 66 |
| 3.4.1 Auswahl der Selbstkonzeptbereiche | 66 |
| 3.4.2 Selbststabilisierung | 66 |
| 3.4.3 Variablen der Selbstkonzeptstruktur (II)..... | 68 |
| 3.4.4 Subjektives Wohlbefinden (III)..... | 71 |
| 3.4.5 Belastungsempfinden (IV) | 71 |
| 3.5 <i>Ergebnisdarstellung</i> | 72 |
| 3.5.1 Darstellung deskriptiver Kennwerte | 72 |
| 3.5.2 Schwerpunkt Selbstkonzeptstruktur: Darstellung relevanter Interkorrelationen | 74 |
| 3.5.3 Schwerpunkt Selbstkonzeptstruktur: Überprüfung der Hypothesen 1-3 | 80 |
| 3.5.4 Schwerpunkt Funktionalität: Darstellung relevanter Interkorrelationen | 85 |
| 3.5.5 Schwerpunkt Funktionalität: Überprüfung der Hypothesen 4-6 | 86 |
| 3.6 <i>Diskussion</i> | 91 |
| 3.6.1 Operationalisierungen | 91 |
| 3.6.2 Diskussion der Forschungsfrage | 95 |
| 3.6.3 Ergebniszusammenfassung und erstes Zwischenfazit | 103 |
| 3.6.4 Kritische Auseinandersetzung | 104 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.6.5 | Forschungsdesiderata..... | 107 |
| 4 | Studie 2..... | 109 |
| 4.1 | <i>Forschungsfrage</i> | 109 |
| 4.1.1 | Effekt der experimentellen Variation der Mortalitätssalienz auf das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung („wertvoller Mensch“) | 110 |
| 4.1.2 | Zusammenhänge der Selbstkonzeptimmunisierung („wertvoller Mensch“) zum Selbstwert und dem affektiven Erleben | 111 |
| 4.1.3 | Replikation der Befunde zur bereichsspezifischen Selbstkonzeptimmunisierung (exemplarisch: Sportlichkeit) aus Studie 1 | 112 |
| 4.2 | <i>Studiendesign und Stichprobenbeschreibung</i> | 112 |
| 4.3 | <i>Manipulation von Mortalitätssalienz</i> | 114 |
| 4.4 | <i>Maße</i> | 114 |
| 4.5 | <i>Ergebnisse</i> | 116 |
| 4.5.1 | Darstellung deskriptiver Kennwerte | 116 |
| 4.5.2 | Überprüfung der Hypothesen..... | 117 |
| 4.6 | <i>Diskussion</i> | 120 |
| 4.6.1 | Diskussion der experimentellen Induktion immunisierender Prozesse | 120 |
| 4.6.2 | Diskussion der Funktionalität der Immunisierung („wertvoller Mensch“) im Sinne positiver Zusammenhänge zum Selbstwert und affektiven Erleben | 121 |
| 4.6.3 | Diskussion der bereichsspezifischen Befunde zur Sportlichkeit (Replikation Studie 1) | 123 |
| 4.6.4 | Kritische Betrachtung und Ausblick | 124 |
| 5 | Studie 3..... | 125 |
| 5.1 | <i>Forschungsfrage</i> | 125 |
| 5.1.1 | Immunisierende Prozesse: intraindividuelle Perspektive..... | 127 |
| 5.1.2 | Funktionalität: bivariate Zusammenhänge der Profilkorrelationen zu Selbstwert und Wohlbefinden | 128 |
| 5.1.3 | Funktionalität: moderierender Effekt der Profilkorrelationen | 129 |
| 5.1.4 | Immunisierende Prozesse: interindividuelle Perspektive..... | 129 |
| 5.1.5 | Funktionalität der Immunisierung aus interindividueller Perspektive | 130 |
| 5.2 | <i>Studiendesign und Stichprobenbeschreibung</i> | 131 |
| 5.3 | <i>Maße</i> | 132 |
| 5.3.1 | Maße des ersten Messzeitpunktes | 132 |
| 5.3.2 | Maße des zweiten Messzeitpunktes..... | 134 |
| 5.3.3 | Veränderungsmaße | 134 |
| 5.4 | <i>Ergebnisse</i> | 135 |
| 5.4.1 | Maße des ersten Messzeitpunktes | 135 |
| 5.4.2 | Überprüfung der Hypothesen..... | 136 |
| 5.5 | <i>Diskussion</i> | 146 |
| 5.5.1 | Maße..... | 146 |
| 5.5.2 | Diskussion der Forschungsfragen: Hinweise auf immunisierende Prozesse | 147 |
| 5.5.3 | Diskussion der Forschungsfragen: Funktionalität immunisierender Prozesse | 150 |
| 5.5.4 | Kritische Betrachtung: Wahl der Auswertungsstrategie der längsschnittlichen Daten und Begrenzungen der Studie | 153 |
| 6 | Gesamtdiskussion..... | 155 |
| 6.1 | <i>Integration der Ergebnisse von Studie 1-3: drei Ergebnislinien</i> | 155 |
| 6.1.1 | Jugendliche immunisieren | 155 |
| 6.1.2 | Immunisierung hat keinen ernstzunehmenden Effekt auf das Wohlbefinden..... | 156 |
| 6.1.3 | Idee einer alternativen Funktion: Immunisierung als systemkonstitutiver Prozess..... | 156 |
| 6.2 | <i>Begrenzungen der Arbeit</i> | 157 |
| 6.2.1 | Problem der Teststärken | 157 |

| | | |
|-----------------------------------|---|------------|
| 6.2.2 | Angemessenheit der Outcome-Variablen zur Prüfung der Funktionalität | 158 |
| 6.2.3 | Beschränkung auf Selbstauskunftsmaße | 159 |
| 6.2.4 | Abschließende Bemerkung | 160 |
| 6.3 | <i>Welche Richtungen bieten sich für weiteres Nachdenken und Forschen zur Selbstkonzeptimmunisierung an?</i> | 161 |
| 6.3.1 | Nachweis immunisierender Prozesse | 161 |
| 6.3.2 | Entwicklungsverlauf der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter – Betrachtung im Rahmen der angenommenen komplexen Entwicklungsdynamik von Ausprägung, Struktur und Immunisierung | 165 |
| 6.3.3 | Nachweis immunisierender Prozesse Selbstkonzeptimmunisierung im Lebenslauf - Gedanken zu möglichen Funktionsverschiebungen über die Lebensspanne | 167 |
| 6.4 | <i>Einordnung der Befunde in größere Forschungskontexte</i> | 170 |
| 6.4.1 | Verortung im Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung | 170 |
| 6.4.2 | Die Arbeit im Kontext der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne | 171 |
| 6.4.3 | Weitere Öffnung des theoretischen Kontextes | 172 |
| Literaturverzeichnis..... | | 175 |
| Abbildungsverzeichnis..... | | 183 |
| Tabellenverzeichnis..... | | 184 |
| Anhang..... | | 186 |

Zusammenfassung – Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter

Selbstkonzeptimmunisierung bedeutet das adaptive Anpassen individueller Operationalisierungen selbst-relevanter Konzepte an die aktuell wahrgenommenen eigenen Ausprägungen zugehöriger Inhalte. Bislang kam dem theoretisch in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne verorteten Prozess insbesondere im Kontext des höheren Lebensalters Aufmerksamkeit zu. In einer Reihe empirischer Studien mit erwachsenen bis hochaltrigen Probanden wurde seine Existenz, seine spezifische Funktionsweise und seine defensive Funktionalität in Bezug auf die Aufrechterhaltung eines stabilen Selbst in Anbetracht alter(n)stypischer Einschränkungen und Verluste gut belegt.

Die vorliegende Arbeit setzt nun neue Schwerpunkte. Zum einen soll eine Ausweitung der untersuchten Altersgruppe dazu dienen, den Prozess und seine Entwicklung tatsächlich über weite Teile der Lebensspanne zu verstehen. Zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, ob die Selbstkonzeptimmunisierung geeignet ist, einen Beitrag zur komplexen Aufgabe der Identitätskonstruktion im Jugendalter zu leisten. Dazu werden drei empirische Studien vorgestellt.

Studie 1 ist eine breit angelegte, korrelative Studie, die neben hypothesenprüfenden auch explorative Fragestellungen verfolgt. Jugendliche und junge Erwachsene eines breiten Altersspektrums ($N = 200$, 10-24 Jahre, $M = 16.81$, $SD = 3.27$) wurden bezüglich einer Reihe heterogener inhaltlicher Bereiche (Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit, Mut, Zuverlässigkeit, Attraktivität) befragt. Der inhaltliche Schwerpunkt lag dabei zum einen auf der Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung im Kontext der sich entwickelnden Selbstkonzeptstruktur, zum anderen auf bivariaten und moderierenden Zusammenhängen der Selbstkonzeptimmunisierung zum Selbstwert und Maßen des subjektiven Wohlbefindens.

Studie 2 ($N = 278$, 11-24 Jahre, $M = 15.45$, $SD = 3.33$) beinhaltet ein experimentelles Design. Mit Hilfe eines aus der „Terror-Management-Theorie“ abgeleiteten Forschungsparadigmas sollten die in Studie 1 korrelativ gefundenen Hinweise auf immunisierende Prozesse gegen alternative Erklärungen abgesichert werden.

Mit Hilfe eines längsschnittlichen Designs soll in Studie 3 zum einen der Prozess der Selbstkonzeptimmunisierung aufgezeigt, zum anderen die Funktionalität immunisierender Prozesse in einem natürlichen Setting überprüft werden. Dazu wurden Kinder vor ($N = 291$, 9-12 Jahre, $M = 10.02$, $SD = 0.59$) und nach ($N = 449$, 9-13 Jahre, $M = 10.57$, $SD = 0.65$; längsschnittliche Stichprobe: $N = 86$, $M(t1) = 10.05$, $SD(t1) = 0.61$) dem Übertritt auf die weiterführende Schule zu den selbstrelevanten Themen Schulleistung und Beliebtheit im Klassenkontext befragt.

Die Ergebnisse aller drei Studien lassen sich zu drei Ergebnislinien integrieren. (1) Jugendliche immunisieren. Bereits ab dem späten Kindesalter lassen sich sowohl im Querschnitt wie auch im Längsschnitt Hinweise auf immunisierende Prozesse finden bzw. diese experimentell induzieren. Eine altersabhängige Veränderung im Ausmaß der Immunisierung lässt sich hingegen nicht beobachten. (2) Die Immunisierung hat keinen konsistenten Effekt auf den Selbstwert sowie diverse Maße psychischen Wohlbefindens. (3) Stattdessen deutet sich eine identitätskonstruktive Funktion der Selbstkonzeptimmunisierung an: mit Hilfe immunisierender Prozesse wird das Selbstkonzept schärfer konturiert, eigene Stärken hervorgehoben. Es zeigen sich Hinweise darauf, dass dies mit einer Verbesserung des Wohlbefindens einhergeht.

Abschließend werden durch diese Ergebnisse angeregte weitere Forschungsfragen und Möglichkeiten zu deren empirischen Verfolgung aufgezeigt sowie die Ergebnisse vor einem breiteren theoretischen Kontext diskutiert.

Abstract – Self-Concept Immunization in Adolescence

Self-concept immunization denotes the adaptive up- and downgrading of the diagnostic value of particular skills for a general self-concept domain - according to the perceived levels of competence in these skills. Up to now theoretical attention was paid to the process within the field of life-span developmental psychology, especially within the context of older age. Within a series of empirical studies with participants from early adulthood to old age, its existence, specific mode of functioning and defensive functionality have been well documented in regards to the maintenance of a stable self, confronted with age(ing)-typical limitations and losses.

The present study now introduces new areas of focus. First, an expansion of the age groups that were studied is intended to increase the understanding of the process and its development across wide parts of the lifespan. Second, the question will be addressed if self-concept immunization can adequately contribute to the complex task of identity construction in adolescence. For these purposes, three empirical studies are presented.

Study 1 is a broad-based, correlative study, which will beyond testing hypotheses also pursue explorative issues. Adolescents and young adults within a large age spectrum ($N = 200$, 10-24 years, $M = 16.81$, $SD = 3.27$) were surveyed regarding a number of heterogeneous content areas (intelligence, athleticism, independence, courage, reliability, attractiveness). The focus was on the one hand on the development of self-concept immunization within the context of the developing self-concept structure and on the other hand on bivariate and moderating connections between self-concept immunization and self-esteem and measures of subjective well-being.

Study 2 ($N = 278$, 11-24 years, $M = 15.45$, $SD = 3.33$) contains an experimental design. With the help of a research paradigm that was derived from "Terror Management Theory", the indications of immunizing processes that were found correlatively in Study 1 are to be secured against alternative explanations.

With the help of a longitudinal design, Study 3 will on the one hand illustrate the process of self-concept immunization and on the other hand study the functionality of immunizing processes within a natural setting. For this, children before ($N = 291$, 9-12 years, $M = 10.02$, $SD = 0.59$) and after ($N = 449$, 9-13 years, $M = 10.57$, $SD = 0.65$; longitudinal sample: $N = 86$, $M(t1) = 10.05$, $SD(t1) = 0.61$) their transition to secondary school will be surveyed in regards to the self-relevant issues of school achievement and popularity within the classroom setting.

The results of all three studies can be integrated into three lines of results. (1) Adolescents do immunize their self-concepts. Beginning as early as late childhood, indications of immunizing processes can be found both cross-sectionally and longitudinally, and immunizing processes can be experimentally induced. However, no age-related change in the degree of immunization has been observed. (2) The immunization does not have a consistent effect on self-esteem and various measures of well-being. (3) Instead, there are indications of an identity-construction function of self-concept immunization: with the help of immunizing processes, the self-concept is more sharply contoured and the own strengths are emphasized. There is evidence that this goes hand in hand with an improvement of well-being.

Concluding, the results are discussed within a wider theoretical context. Further research questions that are inspired by these results as well as possibilities to pursue them empirically are presented.

1 Einleitung

Das Jugendalter ist eine in vielerlei Hinsicht turbulente Entwicklungsphase. Der eigene Körper verändert sich, Beziehungen zu Gleichaltrigen und zur Familie nehmen neue Qualitäten an, der räumliche wie soziale Bewegungsradius vergrößert sich, entsprechend differenzieren sich Erfahrungen und soziale Rollen. All das hat einen Einfluss auf das Gefühl dafür, wer man ist und wer man sein möchte – in anderen Worten: auf die Entwicklung der eigenen Identität. Dass mit der psychosozialen Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson eine der frühesten und prominentesten Theorien mit Perspektive auf die gesamte Lebensspanne der Thematik der Identität eine zentrale Stellung einräumt, erscheint vor diesem Hintergrund nur naheliegend. Versucht man, die Problematik des Jugendalters auf wenige Begriffe zu reduzieren deutet sich insbesondere ein Dilemma an: zwischen Anpassung, sozialer Anschlussfähigkeit und Offenheit für Entwicklung auf der einen Seite und Stabilität als notwendige Voraussetzung für das Gefühl einer personalen Kontinuität und Identität auf der anderen Seite.

Die Stabilisierung des Selbst im Jugendalter ist zentrales Thema der vorliegenden Arbeit. Es soll argumentiert werden, dass insbesondere ein Prozess als besonders geeignet erscheint, diesem Dilemma konstruktiv zu begegnen: die Selbstkonzeptimmunisierung.

Bei der Selbstkonzeptimmunisierung handelt es sich um einen adaptiven Mechanismus, der durch die Anpassung individueller Operationalisierungen bedeutender Selbstkonzeptbereiche ermöglicht, trotz teilweise diskrepanter Rückmeldungen an den Selbstkonzeptbereichen festzuhalten. Auf diese Weise wird durch Flexibilität auf Ebene konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten Stabilität auf Ebene relevanter Eigenschaften erzeugt. Der Prozess wurde ursprünglich im Rahmen des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung spezifiziert, entstammt also dem Lebensspannen-Ansatz innerhalb der Entwicklungspsychologie. Der Schwerpunkt der bisherigen Forschung lag dabei auf der stabilisierenden Funktion, welche der Selbstkonzeptimmunisierung im Kontext des höheren Lebensalters zukommt. Ziel der vorliegenden Arbeit ist es nun, die Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung bezogen auf ihren Einsatz und ihre Funktionalität im Verlauf des Jugendalters zu untersuchen. Dabei soll geprüft werden, welchen Beitrag immunisierende Prozesse für die Bewältigung der entwicklungstypischen Herausforderungen des Jugendalters leisten können.

Aufbau der Arbeit

Bei der Selbstkonzeptimmunisierung handelt es sich um einen selbststabilisierenden Prozess, der mit konkreten Selbstkonzeptinhalten arbeitet, möglich gemacht durch die spezifische Struktur des Selbstkonzepts. Um den Prozess der Immunisierung, seine Bedingungen und Konsequenzen verstehen zu können sind also zunächst einige grundlegende Informationen zu Aufbau und Funktionsweise des Selbst nötig, die auf den folgenden Seiten gegeben werden sollen (Kap. 2.1). Dabei sollen nach einer allgemeinen Einführung zum Selbst und einem Überblick über konsensuelle Annahmen zunächst unterschiedliche Annahmen zur Selbstkonzeptstruktur (Kap. 2.2) vorgestellt werden. Dabei

liegt der Schwerpunkt erst auf der – vom spezifischen Inhalt unabhängigen – Struktur des Selbstkonzepts und deren Zusammenspiel insbesondere mit Prozessen der Informationsverarbeitung (Konzepte der Schematizität, Komplexität, Zentralität, Kap. 2.2.1 bis 2.2.3), bevor anschließend ein vor allem in der Pädagogischen Psychologie viel beachtetes Modell zur Struktur spezifischer Inhalte (hierarchisches Selbstkonzeptmodell von Shavelson und Kollegen, Kap. 2.2.4) kurz vorgestellt werden soll. Der zweite Abschnitt der theoretischen Grundlagen beschäftigt sich mit der Entwicklung des Selbst. Dies geschieht aus zwei verschiedenen Perspektiven: aus einer „klassischen“ entwicklungspsychologischen Perspektive wird zunächst die Entwicklung des Selbst in der späten Kindheit und dem Jugendalter skizziert (Kap. 2.3.1). Anschließend sollen aus einer „Mikroperspektive“, ausgehend von dem Befund hoher phänotypischer Stabilität des erwachsenen Selbst, Prozesse des Selbst thematisiert werden, die eben diese Stabilität ermöglichen (Kap. 2.3.2).

Im Anschluss an diese theoretischen Grundlagen wird der Prozess der Selbstkonzeptimmunisierung detaillierter eingeführt und ein Überblick über die bisherige empirische Forschung gegeben (Kap. 2.3.3). Es folgt die Ableitung der Fragestellung für die vorliegende Arbeit (Kap. 2.4), in der die eingangs skizzierte Thematik aufgegriffen wird: Was sind grundlegende Schwierigkeiten der Selbstkonzeptstabilisierung im Jugendalter? Warum ist die Selbstkonzeptimmunisierung ein so vielversprechender Kandidat, diese Schwierigkeiten zu meistern?

Darauf folgt die Darstellung des empirischen Teils der Arbeit. Es wurden drei Studien durchgeführt, die in den Kapiteln 3, 4 und 5 ausführlich beschrieben werden. Der Darstellung der theoretischen Forschungsfragen, Hypothesen und Ergebnissen der Studien folgt jeweils eine studienspezifische Diskussion der Ergebnisse. Im letzten Abschnitt (Kap. 6) werden die drei Studien in ihrem Gesamtkontext diskutiert, bevor die Arbeit mit einer kurzen Einordnung in den größeren theoretischen Kontext des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung und des Lebensspannen-Ansatzes sowie Vorschlägen für eine weitere theoretische Öffnung des jungen Forschungsfeldes schließt.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Das Selbst – eine Einführung

2.1.1 Annäherungen an das Thema: Was ist eigentlich das Selbst?

Es gibt wohl nur wenige Fragen, welche die Menschheit länger oder intensiver beschäftigt hätten als die Frage nach der Natur des Selbst. Eine umfassende Zusammenfassung auf fünf Seiten – höchstens acht – wird daher schwerlich gelingen können. Das Problem dabei ist unschwer zu erkennen: sehr viele Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen haben sich sehr lange Zeit so intensiv mit dieser Frage beschäftigt, dass der Versuch, die Ergebnisse zu sammeln oder zu systematisieren den Rahmen dieser (oder jeder?) Arbeit wohl deutlich überstrapazieren würde. Das Problem bleibt allerdings auch bestehen, wenn man den Blick einschränkt auf die Bemühungen der akademischen Psychologie – auch hier gibt es eine schier unübersehbare Fülle an Ansätzen und Aufsätzen.

Der früheste publizierte Text, der immer noch so aktuell ist, dass er in fast jeder Arbeit zum Selbst um seines Inhalts willen zitiert wird, stammt aus dem Jahr 1890: das Kapitel zum Selbst aus dem umfassenden Werk „The Principles of Psychology“ von William James (wobei auch gerne die zwei Jahre später erschienene Kurzfassung „Psychology: Briefer Course“ verwendet wird, die als Bachelor-Lehrbuch konzipiert und angeblich von den Studenten „Jimmy“ genannt wurde, in Abgrenzung zum großen „James“). In den Jahren und Jahrzehnten nach diesen Veröffentlichungen entwickelten sich die psychologischen Forschungsbemühungen zum Selbst zunächst eher langsam, aber dennoch unaufhaltsam weiter. Grund für den langsamen Start war u. a. die weit verbreitete Fokussierung auf entweder die Psychoanalyse oder den Behaviorismus in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die, wenn auch aus sehr unterschiedlichen Gründen, beide nicht sehr fruchtbar für eine wissenschaftliche Beschäftigung mit auf das Selbst bezogenen Inhalten oder Prozessen waren. Mit der Öffnung für neoanalytische und humanistische Gedanken nahm das Selbst dann aber endgültig Einzug in die psychologische Theorie. Die empirische Beschäftigung mit dem Thema etablierte sich etwa ab den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Im Vordergrund stand dabei zunächst die Beschäftigung mit dem Selbstwert und anderen dispositional gedachten selbstbezogenen Attributen. Es wurden diverse Messinstrumente entwickelt (z. B. Skalen zur Messung des Selbstwertes (Janis & Field, 1959; Rosenberg, 1965), der Selbstaufmerksamkeit (Fenigstein, Scheier & Buss, 1975) oder des Selbst-Monitoring (Snyder, M., 1974), die in der Folge viele empirische Arbeiten anregten (vgl. z. B. Leary & Tangney, 2003b). Mit der kognitiven Wende und der dadurch möglich gemachten Entwicklung informationsverarbeitungstheoretischer Ansätze und dem Aufkommen des Social-Cognition-Paradigmas nahm die Beschäftigung mit selbstbezogenen Wissens- und Gedächtnisinhalten sowie den Prozessen, die mit diesen Inhalten operieren, Einzug in den Mainstream psychologischer Forschung. Arbeiten, welche Fragen bezüglich des Selbst thematisieren finden sich heute quer durch alle psychologischen Disziplinen.

Dies ist aber – neben der schieren Fülle an Forschungsarbeiten – auch einer der wesentlichen Gründe für die Schwierigkeiten, die sich bei dem Versuch einer kurzen Einführung in die „Psychologie des Selbst“ stellen: es handelt sich hierbei eben nicht um ein klar abgrenzbares Forschungsfeld mit gemeinsamen Forschungstraditionen, vergleichbaren methodischen Herangehensweisen oder gar einer einheitlichen Begriffsverwendung. Dankenswerter Weise haben sich aber in den letzten Jahr(zehnt)en mehrere Autoren der Aufgabe angenommen, Überblick und Ordnung in das Forschungsfeld zu bringen. Hier seien exemplarisch vier Werke genannt, die auf unterschiedliche Weisen an die Aufgabe herangehen und somit auch ihren jeweils eigenen Beitrag zur Systematisierung leisten. Im Stil eines Readers hat Baumeister 1999 „The Self in Social Psychology“ herausgegeben, eine Sammlung bereits publizierter, teilweise gekürzter Texte verschiedener Autoren, die in ihrer Gesamtheit einen fundierten ersten Überblick über den sozialpsychologisch ausgerichteten Teil des Forschungsfeldes geben. Einige dieser Texte, zumeist Klassiker, wurden auf Grundlage einer Umfrage unter den Mitgliedern der *International Society for Self and Identity* ausgewählt, einige weitere neueren Datums oder zu weniger Mainstream-orientierten Themen hat Baumeister selber ergänzt (Baumeister, 1999). Unter dem Titel „Handbook of Self and Identity“ erschien 2003 ein umfangreiches und fundiertes Herausgeberwerk von Mark Leary und June Price Tangney. In 32 Beiträgen eingeladener, in ihren Forschungsgebieten sehr gut etablierter Autoren wird hier der aktuelle Stand der Forschung und des Nachdenkens über das Thema dargestellt. 2012 erschien eine zweite aktualisierte Ausgabe dieses einflussreichen Werkes, in der einige Kapitel überarbeitet, einige weitere ergänzt wurden. Für den deutschen Sprachraum sind zwei Bücher zu nennen, beide unter dem Titel „Psychologie des Selbst“: im Jahr 2000 gab Greve einen Band heraus, in dem renommierte deutschsprachige Wissenschaftler in 18 Beiträgen den Forschungsstand hierzulande aufarbeiten. Die Inhalte sind weit gefächert, wobei ein Schwerpunkt auf entwicklungs- und prozessualen Perspektiven liegt. Um eine Monographie handelt es sich bei der Publikation von Mummendey (2006). Kern des Buches sind zwei Kapitel, in denen selbstbezogene Konzepte sowie Theorien zum Selbst und Selbstkonzept aufbereitet und in synoptischem Charakter nebeneinandergestellt werden. Für eine näherungsweise Beantwortung der eingangs gestellten Frage sei also insbesondere auf diese vier Bücher verwiesen.

2.1.2 Kurzer Überblick über relevante konsensuelle Annahmen

Trotz der Heterogenität und Unübersichtlichkeit des Forschungsbereiches gibt es einige zentrale Annahmen zur Organisation und Funktionsweise des Selbst, die zum derzeitigen Stand der Forschung als Konsens gelten. Mehrere Artikel oder Buchbeiträge versuchen, diese konsensfähigen Inhalte zusammenzufassen (z. B. Baumeister, 1998; Swann & Bosson, 2010; mit dem Anspruch, sie in ein integratives Modell des Selbst zu überführen Morf & Mischel, 2012). Im Folgenden sollen aus diesen Inhalten diejenigen herausgegriffen werden, die als Arbeitsgrundlage für die vorliegende Arbeit dienen und deshalb von unmittelbarer Relevanz sind. Dies ist die Annahme, dass es ein *semantisches System* gibt, das sog. Selbstkonzept, das selbstbezogene Wissens- und Gedächtnisinhalte umfasst. Dabei handelt es sich um ein *informationsverarbeitendes, dynamisches System*, das Resultat sowohl

aktualgenetischer als auch lebenslanger ontogenetischer Entwicklungsprozesse ist und selbstbezogene Information *systematisch* verarbeitet. Die kognitiv-deskriptive Komponente dieser Wissensrepräsentation wird ergänzt durch eine *emotional-evaluative Komponente*, dem sog. Selbstwert(empfinden oder -gefühl). Mit diesen selbstbezogenen Inhalten operieren alle grundlegenden psychischen Prozesse; in der Literatur findet sich jedoch eine Konzentration auf „*selbstregulative Prozesse*“, die explizit auf die Veränderung oder Modifikation selbstrelevanter Inhalte ausgerichtet sind. Diese Inhalte sollen im Folgenden kurz umrissen werden.

Semantisches System: das Selbstkonzept. Es besteht Einigkeit darüber, dass es ein semantisches System gibt, eine Gedächtnis- oder Wissensrepräsentation, die alle Inhalte umfasst, die in der gebräuchlichsten Definition auf die eigene Person, in einem engeren Verständnis auf das subjektiv erlebte Selbst (Greve, 1989; Brandtstädter & Greve, 1992) bezogen sind. Dabei handelt es sich allerdings nicht um ein spezifisches, abgrenzbares System (vgl. z. B. Gillihan & Farah, 2005), sondern um die Gesamtheit aller selbstbezogenen Inhalte, die sich – außer eben in ihrer Selbstbezogenheit – nicht von anderen Gedächtnisinhalten unterscheiden (vgl. z. B. Hannover, Pöhlmann, Springer & Roeder, 2005). Dieses semantische System wird häufig als Selbstkonzept bezeichnet; einige Autoren verwenden abhängig von ihren jeweiligen theoretischen Annahmen über Aufbau und/oder Funktionsweise alternative Begrifflichkeiten (z. B. Selbsttheorie, Epstein, 1973; internes Selbstmodell, Filipp, 1979). Das Selbstkonzept ist inhaltlich strukturiert; über die Art der Strukturiertheit gibt es unterschiedliche Annahmen (zusammenfassend etwa Hannover, 1997; Swann & Bosson, 2010; vgl. Kap. 2.2), als Konsens dürfte aber gelten, dass mehrere bzw. viele voneinander abgrenzbare Inhaltsbereiche existieren. Um dieser Organisation Rechnung zu tragen verwenden manche Autoren neben dem Plural „Selbstkonzepte“ Begriffe wie z. B. Selbstkonstrukte (Hannover, 1997), Selbstaspekte (Linville, 1985) oder Selbstschemata (Markus, 1977). Einige Sichtweisen zur Charakterisierung des Selbstkonzepts sollen in den folgenden vier Absätzen kurz vorgestellt werden.

Das Selbstkonzept als informationsverarbeitendes System. Als selbstverständlich wird heute angesehen, dass es sich beim Selbstkonzept nicht um eine statische Wissensrepräsentation handelt, sondern dass diese ständig sowohl Grundlage als auch Resultat informationsverarbeitender Prozesse darstellt. Diese duale Natur aus Inhalten und damit operierenden Prozessen als zwei untrennbare Aspekte des Selbst war bereits zentrale Annahme bei James (Unterscheidung von I-Self vs. Me-Self bzw. Self as knower vs. Self as known; James, 1890a, 1892). Seit der Einführung des Informationsverarbeitungsansatzes als allgemeinen Bezugsrahmen für die Selbstkonzeptforschung in den 1970er Jahren (Filipp, 1979; Markus, 1977) hat sich diese Sichtweise bis heute vollständig etabliert. Die Ansichten darüber, wie das Selbst als informationsverarbeitendes System im Detail aufgebaut ist und funktioniert sind in einem bis heute andauerndem Veränderungsprozess begriffen, auch in Abhängigkeit von Entwicklungen in der kognitiven Psychologie. So stehen den ersten Informationsverarbeitungsmodellen aus den 70er Jahren komplexe Modelle neuronaler Netzwerke im Sinne konnektionistischer Verarbeitungstheorien gegenüber (vgl. zusammenfassend etwa Morf & Mischel, 2012).

Das Selbstkonzept als dynamisches System. Einigkeit besteht weiterhin dahingehend, dass es sich über den prozessualen Charakter hinaus, der sich durch die Informationsverarbeitungsperspektive natürlicherweise ergibt beim Selbst um ein dynamisches System handelt (vgl. z. B. Markus & Wurf, 1987; Hannover, 1997; Brandtstädter & Greve, 1992). Dabei wird „dynamisch“ einerseits auf die aktualgenetische Komponente bezogen, mit der Grundannahme, dass der situative Kontext in dem das Individuum sich befindet bedeutenden Einfluss auf die aktuell aktiven Inhalte und damit operierenden Prozesse des Selbst hat. Der Begriff des „Arbeitselbst“, erstmals eingeführt in einem vielbeachteten Review von Hazel Markus und Elissa Wurf (1987), beschrieb dabei zunächst die situativ verfügbare Teilmenge aller selbstrelevanten Informationen; in neueren Konzeptionen werden damit etwa aktuelle Aktivierungszustände des selbstbezogenen Wissenssystems bezeichnet (Morf & Mischel, 2012). Diese aktualgenetische Perspektive findet sich verstärkt in der sozialpsychologischen Forschung, ein Schwerpunkt liegt dabei in der langen historischen Tradition früher soziologischer Arbeiten (Cooley, 1902; Mead, 1934) auf dem Einfluss sozialer Kontextaspekte (vgl. z. B. Baumeister, 1998; Hannover et al., 2005). Zum anderen wird Dynamik auch unter einer ontogenetischen Perspektive betrachtet: das Selbst ist zu jedem Zeitpunkt sowohl Ergebnis als auch treibende Kraft eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses, und zwar über die gesamte Lebensspanne hinweg. In dieser entwicklungspsychologischen Denkweise wird auch eine phänotypische Stabilität als das Ergebnis ständig ablaufender regulativer Prozesse angesehen. Hierbei spielen sowohl Prozesse der „intentionalen Selbstentwicklung“, des aktiven Vorantreibens eigener Ziele und Lebenspläne eine Rolle, als auch die flexible Anpassung an veränderte Lebensbedingungen, deren Mechanismen häufig ohne intentionale Kontrolle ablaufen (vgl. z. B. Brandtstädter, 1998; Brandtstädter & Greve, 1992; Staudinger & Greve, 1997; Greve, 2005a; für eine ausführlichere Darstellung der Entwicklung des Selbst vgl. Kap. 2.3.2).

Das Selbstkonzept als systematisches Verarbeitungssystem. In diesen Ansätzen klingt bereits ein weiterer Aspekt an, der als unstrittig gilt, nämlich, dass selbstbezogene Information systematisch verarbeitet wird. Häufig wird in diesem Zusammenhang von einem aktiven, interpretativen System gesprochen (Markus, 1977; Markus & Wurf, 1987; Baumeister, 1998); Morf und Mischel (2012) kennzeichnen das Selbst als ein „organized dynamic cognitive-affective motivated action system“ (z. B. S. 27). Die Frage, auf welche Weise das bestehende Selbstkonzept die aktuelle und zukünftige Verarbeitung selbstbezogener Information beeinflusst, wurde und wird dabei wiederum aus unterschiedlichen Perspektiven angegangen. Aus motivationstheoretischer Sicht steht der Einfluss zentraler Motive im Vordergrund, besonders prominent sind hierbei die Motive der Selbstwerterhöhung und Selbstkonsistenz. Bei der „Übersetzung“ von abstrakten Motiven in individuelle (selbstregulative) Handlungen kommt den „possible selves“ eine besondere Bedeutung zu, die von Markus und Nurius (1986) als kognitive Repräsentationen von als möglich betrachteten – erhofften oder gefürchteten – (End)zuständen konzipiert wurden. Dieses in seinem Ursprung sozialpsychologische Konzept steht der entwicklungspsychologischen Tradition inhaltlich nahe, wobei die Denkrichtung hier eine andere ist: aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird die motivationale Funktion überdauernder

Ziele und Lebensentwürfe, etwa in Form von „possible selves“ in den Blick genommen und somit die handlungsleitende Funktion des Selbstkonzepts in Bezug auf die Steuerung und Regulation der eigenen Entwicklung im Sinne einer intentionaler Selbstentwicklung betont (vgl. z. B. Brandtstädter & Greve, 1992; Brandtstädter, 1998; Greve, 2005a). Einen anderen Zugang bieten informationstheoretische Ansätze, welche die Auswirkungen der Selbstkonzeptstruktur auf die weitere Informationsverarbeitung fokussieren (z. B. Markus, 1977; Linville, 1987; vgl. Kap. 2.2). Der „Integrative Selbstschemasansatz“ (Petersen & Stahlberg, 1995; vgl. Kap. 2.2.1) stellt einen Versuch dar, die klassische motivations- und informationstheoretische Sichtweise zu integrieren.

Die evaluative Komponente des Selbstkonzepts. Eine weitere als unstrittig geltende Annahme zur Struktur des Selbstkonzepts lautet, dass die kognitiv-deskriptive Komponente der Wissensrepräsentation durch eine emotional-evaluative Komponente ergänzt wird. Diese beinhaltet die Bewertungen der auf die eigene Person bezogenen Wissensinhalte, und wird in der Regel als Selbstwert oder Selbstwertgefühl (engl. self-esteem) bezeichnet (Schütz, 2000b, 2000a). Verschiedene Autoren gehen davon aus, dass Selbstbewertungen hierarchisch organisiert sind. Sie beziehen sich also sowohl auf spezifische abgrenzbare Inhaltsbereiche des Selbstkonzepts als auch global auf die gesamte Person (vgl. z. B. Harter, 1999; Hattie & Marsh, 1996), wobei die globale Selbstbewertung nicht notwendiger Weise der Summe bzw. dem Mittelwert der Bewertungen einzelner Bereiche entsprechen muss. Die Bewertung der Selbstkonzeptinhalte kann aus unterschiedlichen Perspektiven erfolgen, neben der affektiven sind auch normative, soziale oder volitionale Bewertungen möglich (vgl. Greve, 2000a). Eine einheitliche Theorie über Entstehung und Funktion des Selbstwerts gibt es nicht, vielmehr existieren eine Reihe zum Teil sehr unterschiedlicher, auch kontrovers diskutierter Annahmen (vgl. Kap. 4.1; zusammenfassend Mummendey, 2006). Der Selbstwert wird – theoretisch wie empirisch – traditionell aus zwei unterschiedlichen Perspektiven angegangen. Zum einen wird Selbstwert als Produkt selbstreferentieller Prozesse gesehen; hier geht es entweder um die z. B. situative Beeinflussbarkeit des Selbstwerts als abhängige Variable, oder um den Selbstwert als dispositional gedachte, relativ stabile (Persönlichkeits)Variable, also als unabhängige oder Moderatorvariable. Seit Ende der 50er Jahre wurden eine Reihe von Messinstrumenten zur Erfassung der individuellen Ausprägung des Selbstwerts entwickelt (z. B. eindimensional: Self-Esteem-Scale, Rosenberg, 1965; Rosenberg, 1989; mehrdimensional: Feelings of Inadequacy Scale, Janis & Field, 1959; aktueller im deutschen Sprachraum z. B. Multidimensionale Selbstwertkala, Schütz & Sellin, 2006; zur Erfassung des kindlichen Selbstwerts z. B. Self-Perception Profile for Children, Harter, 1985; 2012c; deutsch von Asendorpf & van Aken, 1993). Dem gegenüber steht die prozessuale Perspektive, die Selbstwertregulation: der Selbstwert muss – wahlweise, oder je nach Umständen – erhöht, aufrechterhalten oder gegen Bedrohung verteidigt werden; dies steht in direktem Zusammenhang zu den selbstregulativen Prozessen, die im Folgenden behandelt werden sollen.

Selbstregulative Prozesse. Die vergangenen Abschnitte bezogen sich auf das semantische System sowie diverse Annahmen zu dessen Beschaffenheit und Funktionsweise. Obwohl dabei expliziert

wurde, dass es sich um ein informationsverarbeitendes, dynamisches, systematisch arbeitendes System handelt, lag der Schwerpunkt auf der Struktur des Systems. Ein anderer Ansatz im Rahmen der Beschäftigung mit dem Selbst ist die Fokussierung auf selbstbezogene Prozesse. Analog zur Betrachtungsweise des Selbstkonzepts als Summe aller selbstbezogenen Gedächtnisinhalte könnte man argumentieren, unter „Prozesse des Selbst“ fallen alle auf die eigene Person (oder das „Selbst“) bezogenen psychischen Prozesse, wie etwa wahrnehmen, erinnern, denken, fühlen, wollen (vgl. z. B. Mummendey, 2006); diese könnten nun systematisch „in ihrer Selbstbezogenheit“ untersucht werden. Die tatsächliche Forschungslandschaft sieht aber etwas anders aus: im Laufe der Jahrzehnte haben sich eine ganze Reihe von separaten Forschungsansätzen etabliert, die sich jeweils auf spezifische selbstbezogene Aktivitäten oder Prozesse konzentrieren. Beispiele für solche Ansätze sind etwa die Forschungen zur Selbstaufmerksamkeit, Selbstbewusstheit, Selbstbeobachtung, Selbstregulation; die Aufzählung müsste noch lange fortgesetzt werden, um auch nur die bekanntesten zu nennen (für eine synoptische Darstellung einer Auswahl der Konzepte vgl. Mummendey, 2006). Diese Konzepte sind teilweise inhaltlich nur schwer scharf voneinander abgrenzbar, nichtsdestotrotz stehen die jeweiligen Forschungsaktivitäten mitunter eher unverbunden nebeneinander.

In Überblicksarbeiten zum Thema „Selbst“ liegt häufig ein Schwerpunkt auf solchen Prozessen, die explizit auf eine Veränderung des Selbst oder der eigenen Person abzielen, den sogenannten selbstregulativen Prozessen. In der sozialpsychologischen Forschung werden diese Prozesse auch als „exekutive Funktionen des Selbst“ bezeichnet. Dieser Begriff impliziert, dass es sich um nichtautomatisierbare, also kontrolliert ablaufende und intentionale Prozesse handelt, eine Sichtweise, die in der sozialpsychologischen Tradition auch tief verwurzelt ist (vgl. z. B. Baumeister, 1998; Hannover et al., 2005). Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wurden jedoch in den vergangenen Jahrzehnten erhebliche Zweifel daran formuliert, dass Selbstregulation durchweg intentional und kontrolliert erfolgt. Insbesondere der Befund hoher Stabilität subjektiven Wohlbefindens im höheren und hohen Erwachsenenalter trotz „objektiver“ Einschränkungen und Verluste (Brandtstädter & Greve, 1992; Staudinger, 2000) legt nahe, dass kontrollierte, ressourcenintensive, auf die Erreichung eines Zieles ausgerichtete Regulation nur einen Teil selbstregulativer Aktivität darstellen kann (z. B. Brandtstädter & Greve, 1992; Brandtstädter, 2007). Dabei rückten Prozesse der „Selbststabilisierung“ stärker in den Mittelpunkt aktuellen Forschungsinteresses. In Kapitel 2.3.2 soll der Begriff der Selbststabilisierung als Aspekt menschlicher Entwicklung ausführlicher behandelt werden.

2.2 Darstellung ausgewählter Annahmen zur Struktur des Selbstkonzepts

Bislang wurde das Selbstkonzept nur sehr grob als semantische Struktur charakterisiert, die alle Inhalte umfasst, die auf die eigene Person bzw. das Selbst bezogen sind. Die schier unüberschaubare Menge an selbstbezogener Information, der wir im Laufe unseres Lebens begegnen, legt dabei jedoch die Notwendigkeit einer Organisation oder Gewichtung der Inhalte nahe. Intuitiv ist dies sofort nachzuvollziehen: uns sind eben nicht alle Aspekte unseres Lebens gleich bedeutend. Wir fahren zwar täglich mit dem Fahrrad, dem Bus oder dem Auto zur Arbeit und verbringen manchmal durch-

aus viel Zeit auf diesem Weg – was wir dort arbeiten dürfte den meisten Menschen jedoch ungleich wichtiger sein als die Frage, wie wir dort hinkommen oder wie das Büro eingerichtet ist. Wir tun oder lassen unterschiedliche Dinge mit unterschiedlich viel Herzblut, sind in Bezug auf verschiedene Aspekte unseres Lebens unterschiedlich „anfällig“ für Lob und Kritik. Wie aber spiegeln sich diese Vorlieben, Interessen, Investitionen in der Struktur unseres Selbstkonzeptes wieder? In der Literatur finden sich eine Reihe unterschiedlicher Ansätze, die sich dieser Frage widmen. Im Folgenden sollen vier herausgegriffen und vorgestellt werden. Die ersten drei beschäftigen sich dabei mit der Struktur des Selbstkonzeptes, unabhängig von dessen Inhalt: der Selbstschema-Ansatz (z. B. Markus, 1977), das Konzept der Selbstkomplexität (z. B. Linville, 1985, 1987) sowie der Zentralität von Selbstkonzeptinhalten (z. B. Greve, 1989; Thomas, 1989). Im Vordergrund stehen hierbei die Fragen, wie die spezifische Selbstkonzeptstruktur beschreibbar ist und wie sie wiederum weitere Informationsverarbeitung, affektives Erleben oder Selbstbewertungen beeinflusst. Die Relevanz für die vorliegende Arbeit ergibt sich aus der Annahme, dass diese strukturellen Aspekte sowohl die Notwendigkeit als auch die Möglichkeit der Stabilisierung von Selbstkonzeptbereichen beeinflussen, sich also auch auf das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung auswirken sollten (vgl. Kap. 2.3.2 und Kap. 3.1). Der vierte Ansatz entstammt einer völlig anderen Forschungstradition: das insbesondere in der Pädagogischen Psychologie viel beachtete und viel zitierte hierarchische Selbstkonzeptmodell von Shavelson und Kollegen (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976) versucht, mit Hilfe eines faktorenanalytischen Ansatzes interindividuelle Regelmäßigkeiten in den Selbstkonzeptinhalten und deren Struktur darzustellen. Daraus ergibt sich ein Modell, dessen räumliche Metapher einer einfachen, streng vertikal-hierarchischen Struktur in späteren Kapiteln der vorliegenden Arbeit zumindest sprachlich aufgegriffen wird.

2.2.1 Der Selbstschema-Ansatz

Hazel Markus (1977, 1983) nimmt an, dass selbstbezogenes Wissen in abgrenzbaren, bereichsspezifischen Informationseinheiten organisiert ist, die sie Selbstschemata nennt. Selbstschemata bestehen aus kognitiven Generalisierungen, die eine Person aus Erfahrungen mit ihrem eigenen Erleben und Verhalten in einem bestimmten Bereich abgeleitet hat. Sie haben zwei grundlegende Funktionen: sie strukturieren das vorhandene selbstbezogene Wissen und sie leiten die zukünftige Verarbeitung selbstbezogener Information.

Wie eine Person selbstbezogenes Wissen aufnimmt und verarbeitet hängt demnach davon ab, ob sie für den entsprechenden Inhaltsbereich ein Schema ausgebildet hat. Das bedeutet, dass die Struktur des Selbstkonzeptes unabhängig vom jeweiligen Inhalt Einfluss auf die Informationsverarbeitung nimmt. Die Inhalte sind dabei interindividuell verschieden: Personen unterscheiden sich in der Anzahl ihrer Schemata und darin, in welchen Bereichen sie Schemata ausbilden. Selbst die Frage, was einen Bereich als einen solchen auszeichnet scheint neben einer semantischen zumindest teilweise auch eine idiosynkratische zu sein; als Beispiele für Bereiche nennt Markus Eigenschaften, Fähigkeiten und soziale Rollen. Eine Person bildet nach Markus in einem Bereich dann ein Schema aus, wenn ihr der

Bereich wichtig ist, sie so etwas wie persönliche Verantwortung gegenüber dem Bereich empfindet. Sobald ein Schema etabliert ist, lenkt es zum einen die Selektivität in der Aufnahme neuer Information dahingehend, dass schemakongruente Information eher als selbstrelevant kategorisiert und weiter verarbeitet wird und bietet zum anderen einen Interpretationsrahmen für diese weitere Verarbeitung (Markus, 1983). So trägt das Schema zu seiner eigenen Stabilisierung bei: je größer die Erfahrungsbasis eines Schemas, je elaborierter ein Schema also ist, desto stärker ist sowohl die Tendenz zur Verarbeitung schemakongruenter Information als auch die Widerstandsfähigkeit gegenüber inkongruenter Information.

In ihren empirischen Arbeiten verglich Markus (1977; zusammenfassend z. B. 1983) Gruppen von Versuchspersonen mit und ohne Selbstschema in bestimmten Bereichen (sog. Schematiker und Aschematiker) hinsichtlich verschiedener Variablen auf Informationsverarbeitungs- und Verhaltensebene miteinander. Zur Klassifikation zog sie zwei Kriterien heran: als Schematiker gilt eine Person mit hoher wahrgenommener Ausprägung und gleichzeitig hoher subjektiver Wichtigkeit des Bereichs; als Aschematiker gelten Personen mit niedriger Einschätzung der Ausprägung und der Wichtigkeit. Es zeigte sich, dass Personen mit einem Schema im relevanten Bereich Informationen effizienter verarbeiten: so antworten sie beispielsweise bei der Klassifikation von Adjektiven als selbstbeschreibend schneller, mit höherer subjektiver Sicherheit und konsistenter als Personen ohne entsprechendes Selbstschema (Markus, 1977); ebenso zeigen sie bessere Erinnerungsleistungen für schemakongruente Informationen (Markus, 1983). Bei der Konfrontation mit fiktiver, schemainkongruenter Information ist die Akzeptanz dieser Information bei Schematikern geringer als bei Aschematikern (Markus, 1977).

In den 90er Jahren formulierten Petersen, Stahlberg und Dauenheimer den „Integrativen Selbstschemaansatz“ (ISSA, vgl. z. B. Petersen & Stahlberg, 1995; Petersen, Stahlberg & Dauenheimer, 2000), der darauf abzielt, Markus' informationstheoretische Perspektive mit zentralen motivationstheoretischen Fragen zu verbinden. Die Autoren nehmen an, dass die Dominanz des Selbstwerterhöhungs- oder Selbstkonsistenzmotivs bei der Verarbeitung selbstbezogener Rückmeldungen abhängig ist von der Schematizität des betroffenen Selbstkonzeptbereichs. Je elaborierter ein Selbstkonzeptbereich ist, über desto mehr und differenziertere Kognitionen verfügt er, die wiederum umso stärker untereinander, aber auch mit Kognitionen anderer Selbstkonzeptbereiche verbunden sind. Daraus leiten die Autoren das Konzept des „Änderungswiderstandes“ ab: je stärker vernetzt ein Bereich im kognitiven System, desto mehr Inkonsistenzen verursacht eine Veränderung, desto stärker sollte also bei der Verarbeitung relevanter Rückmeldungen das Konsistenzprinzip greifen. Ohne entsprechenden Änderungswiderstand, also in Bereichen ohne elaboriertes Schema, kann das Prinzip der Selbstwerterhöhung greifen; dahinter steht die Annahme eines Primats der Selbstwerterhöhung. Der Elaborationsgrad eines Schemas wurde dabei zunächst über drei Kriterien operationalisiert: die von Markus (1977) vorgeschlagenen Kriterien der Ausprägung und der Wichtigkeit des Bereichs sowie in Anlehnung an Fiske & Taylor (1991) zusätzlich die Sicherheit bei der Einschätzung. Später folgten

Petersen, Stahlberg und Dauenheimer (vgl. z. B. 2000) Pelham (1991), dessen Untersuchungen die Vorstellung stützten, dass es sich bei der Wichtigkeit und der Sicherheit um zwei unabhängige Faktoren handelt. Entsprechend operationalisierten sie den Elaborationsgrad nur noch über die Ausprägung und die Sicherheit und sahen die Wichtigkeit als davon unabhängige Größe an, die, teilweise kombiniert mit der Diskrepanz zwischen Real- und Idealselbst, ein zusätzliches Konzept der „Änderungsmotivation“ konstituiert.

2.2.2 Selbstkomplexität

Ein weiterer Forschungsbereich, der sich mit spezifischen strukturellen Merkmalen des Selbstkonzepts auseinandersetzt ist der Bereich der Selbstkomplexität. Es existieren eine Vielzahl unterschiedlicher Konzeptionen, teilweise aus der allgemeineren Forschung zur kognitiven Komplexität abgeleitet (für einen knappen Überblick vgl. Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). Der prominenteste unter diesen Ansätzen geht auf die Arbeiten von Patricia Linville in den 80er Jahren zurück (Linville, 1982, 1985, 1987), deren Arbeiten viel weitere Forschung angeregt haben. Im Mittelpunkt von Linvilles Überlegungen steht der moderierende Effekt der Komplexität der Selbstkonzeptstruktur auf den Zusammenhang zwischen selbstrelevanten Erfahrungen und dem daraus resultierenden erlebten Affekt und den Selbstbewertungen der Person. Komplexität wird dabei verstanden als die Anzahl der zur Verfügung stehenden Selbstaspekte sowie dem Grad deren Überlappung, operationalisiert über das Ausmaß, zu dem in der Aufgabe, Kärtchen mit Eigenschaftsbegriffen nach unterschiedlichen Aspekten zu sortieren, dieselben Inhalte unterschiedlichen Selbstaspekten zugeordnet werden (für eine detaillierte Beschreibung vgl. Linville, 1985, 1987). Eine geringe Komplexität, definiert als geringe Anzahl an Selbstaspekten sowie einer hohen Überlappung selbiger, so die Grundannahme, geht einher mit einer höheren Variabilität sowohl des affektiven Erlebens als auch der Selbstbewertungen der Person. Den zugrundeliegenden Prozess beschreibt Linville als affektiven bzw. evaluativen „Spillover“ zwischen den Selbstaspekten: je stärker die Überlappung, desto mehr „schwappen“ Affekt und Selbstbewertung von einem Selbstaspekt (in dem aktuell eine positive bzw. negative Erfahrung gemacht wird) über zu den anderen Selbstaspekten. Da der globale Affekt bzw. die globale Selbstbewertung einer Person als gewichtetes Mittel des Affekts und der Selbstbewertung innerhalb der einzelnen Selbstaspekte angesehen wird, ist die Variabilität zudem abhängig von der Anzahl der insgesamt zur Verfügung stehenden Selbstaspekte: je mehr Aspekte, desto weniger Einfluss hat die Veränderung in einem (und ggf. allen verbundenen Aspekten) auf den Gesamtwert. Das Modell geht explizit von einer Gültigkeit unabhängig von der Valenz des Affekts aus; als abhängige Variablen dienten in den von Linville 1985 veröffentlichten Studien die Variabilität von Affekt und Selbstbewertung. In späteren Studien (Linville, 1987) sowie in der Überprüfung und praktischen Anwendung des Modells durch andere Autoren (für einen Überblick vgl. Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002) steht jedoch eher der stresspuffernde Effekt hoher Komplexität bei Belastung durch negative Erfahrungen im Vordergrund. Für den Zusammenhang zwischen einer spezifischen Selbstaspekt-Bedrohung und den daraus resultierenden negativen Konsequenzen für das Individuum gilt gemäß des Modells entspre-

chend: je höher die Selbstkomplexität, desto weniger Selbstaspekte werden durch eine spezifische Bedrohung betroffen, desto mehr unbedrohte alternative Selbstaspekte stehen dem Individuum zur Verfügung, und desto geringer sind schließlich die negativen Konsequenzen (Linville, 1987).

Das Modell regte eine Vielzahl von Forschungsarbeiten an, die in ihrer Heterogenität auch ein heterogenes Bild von den Konsequenzen gezeichnet haben, die eine mehr oder weniger komplexe Selbststruktur auf diverse psychologische Outcomevariablen (z. B. affektives Erleben, Selbstwert, Wohlbefinden) hat.

Zwei Jahrzehnte nach den ersten Veröffentlichungen Linvilles publizierten Rafaeli-Mor und Steinberg (2002) eine Metaanalyse über Daten aus 70 Studien. Leider ist die Zusammenfassung der Interaktionseffekte aus multiplen Regressionen zu Metadaten nicht möglich, da die beta-Gewichte von den anderen in das Regressionsmodell aufgenommenen Variablen abhängen; diese variieren über die Studien so stark, dass eine Vergleichbarkeit unmöglich ist (Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). Das bedeutet, dass sich der in Linvilles Modell zentrale moderierende (u. a. stresspuffernde) Effekt der Metaanalyse entzieht. Um die Datenlage dennoch so systematisch wie möglich darzustellen, wählten die Autoren ein zweigleisiges Vorgehen. Zum einen führten sie eine Metaanalyse mit allen Studien durch, in denen direkte Zusammenhänge zwischen Selbstkomplexität und verschiedenen Maßen subjektiven Wohlbefindens berichtet werden, aufgeteilt nach Studiendesign (prospektiven Studien mit positiver oder negativer Intervention sowie Studien ohne systematische Intervention). Um die Ergebnisse der Studien, die Interaktionseffekte von Selbstkomplexität und diversen Stressmaßen auf das Befinden der Probanden zumindest grob zusammenzufassen, zählten die Autoren in einem zweiten Schritt die Interaktionseffekte nach Richtung und statistischer Signifikanz aus. Von 24 Studien berichten sieben über signifikante stresspuffernde Effekte hoher Selbstkomplexität; gleichzeitig findet sich aber in vier Studien ein statistisch bedeutsamer Interaktionseffekt in die andere Richtung, also ein stärkerer Zusammenhang zwischen Stress und negativem Befinden bei hoher Komplexität. Zusammengenommen führen die Ergebnisse der Analysen vor allem zu einem Schluss: die Datenlage ist tatsächlich sehr heterogen. Der von Linville vorhergesagte stresspuffernde Effekt wird nicht stabil gefunden, auch gegenläufige Effekte werden berichtet; insgesamt weisen die Daten auf einen schwachen Effekt in der von Linville angenommenen Richtung hin.

Diese Heterogenität der Befundlage (beträchtigt u.a. auch von Koch & Shepperd, 2004) führte zu vielen Vorschlägen für Erweiterungen, Korrekturen oder alternative Konzeptionen. Ein Ansatzpunkt ist dabei das Verhältnis der Zahl der Selbstaspekte zu deren Überlappung. Linville sieht Komplexität als eine Kombination aus beiden, als Maß verwendet sie einen auf der sog. H-Statistik basierenden Wert (Linville, 1985, 1987). Kritik gibt es nun sowohl an der theoretischen Annahme als auch an deren Operationalisierung: einige Autoren argumentieren, die zwei Aspekte seien unabhängig voneinander zu betrachten bzw. formulierten alternative Konzeptionen, deren Schwerpunkt auf dem einen oder anderen Aspekt liegt. Campbell et al. (2003) versuchen, diese Konzepte (z. B. Self-Concept Compartmentalization, Showers, 1992; Self-Concept Differentiation, Donahue, Robins, Roberts &

John, 1993; Self-Concept Clarity, Campbell et al., 1996; Self-Discrepancies, Higgins, 1987) zu systematisieren und ordnen sie den beiden Aspekten zu, die sie Pluralismus (Pluralism) und Einheit (Unity) des Selbstkonzepts nennen. Die Systematisierung ist jedoch uneindeutig und stellenweise problematisch, wie es auch von den Autoren teilweise selber diskutiert wird (Campbell et al., 2003). Leipold, Jopp und Staudinger (ohne Jahr) schlagen eine Erweiterung Campbells Überlegungen vor: anstelle des Begriffs der Selbstkonzept-Einheit wählen sie den Begriff der Selbstkonzeptintegration, der zusätzlich zur Überlappung der Selbstaspekte auch noch die Anzahl der Adjektive beinhaltet, die zur Formierung der jeweiligen Aspekte herangezogen werden (in Anlehnung an die allgemeine Forschung zur kognitiven Komplexität Tiefe genannt, vgl. z. B. von Eye, 1999). Diese theoretischen Modifikationen und Erweiterungen finden ihre Parallele auch in der methodischen Kritik, die sich insbesondere gegen Linvilles Verwendung der sogenannten H-Statistik als Maß der Selbstkomplexität richtet. Neben Zweifeln an der statistischen Güte des Maßes (Rafaeli-Mor, Gotlib & Revelle, 1999) gibt es auch inhaltliche Zweifel: H repräsentiert sowohl die Anzahl der Selbstaspekte als auch den Grad ihrer Überlappung. Ob dieses integrative Maß die theoretischen Beziehungen der beiden Aspekte angemessen abbildet wird von mehreren Autoren angezweifelt, die anstelle von H getrennte Maße für beide Facetten fordern bzw. vorschlagen (vgl. z. B. Brown & Rafaeli, 2007; Campbell et al., 2003; Rafaeli-Mor et al., 1999; Leipold et al., ohne Jahr). Ein weiterer viel diskutierter Punkt (vgl. zusammenfassend etwa Campbell et al., 2003; Koch & Shepperd, 2004) ist Linvilles Annahme, dass Inhalt und Struktur des Selbstkonzepts theoretisch unabhängig sind. Zur Lebhaftigkeit der Diskussion beigetragen haben vermutlich Befunde, dass es empirisch durchaus Zusammenhänge zwischen den zur Erhebung der Struktur vorgegebenen Inhalten und den daraus resultierenden Ergebnissen gibt. Woolfolk et al. (1995) wiesen etwa nach, dass die Valenz der in der Sortieraufgabe vorgegebenen Adjektive die resultierenden strukturellen Maße beeinflusst. Die Valenz der Inhalte ist auch Thema der theoretischen Diskussion, manche Autoren schlagen eine Unterteilung des Komplexitäts-Konstrukts in positive und negative Komplexität vor, die jedoch nicht zu vereinbaren wäre mit dem Grundgedanken der theoretischen Unabhängigkeit von Inhalt und Struktur (für eine Zusammenfassung und Diskussion dieser Bestrebungen vgl. Koch & Shepperd, 2004).

Bei der Darstellung der diversen Modifikationen und Spezifikationen von Bedingungen, unter denen die Vorhersagen des Modells zutreffen blieb allerdings eine entscheidende Frage bisher völlig unberücksichtigt: welche zugrundeliegenden Prozesse sind denn verantwortlich für den stresspuffernden Effekt einer komplexen Selbststruktur?

Linville bleibt bei der Beschreibung des von ihr angenommenen Spillover-Effekts relativ unkonkret: je stärker zwei Selbstaspekte überlappen, desto stärker breiten sich Gedanken und Gefühle bezüglich des einen Aspekts auf den anderen aus, sie spricht von der Ausbreitung von Aktivationsausbreitung innerhalb des selbstbezogenen semantischen Netzwerkes. Eine Überprüfung oder Spezifikation dieser Annahme etwa mittels Paradigmen experimentellen Primings erfolgte bislang nicht (vgl.

Koch & Shepperd, 2004). Koch und Shepperd diskutieren im Ausblick ihres Reviews die Möglichkeit, dass Selbstkomplexität auch auf andere Weise zu besserem Coping beitragen könnte als über die Verhinderung der Ausbreitung (negativer) Aktivations. Der Grad der Selbstkomplexität könnte nach Meinung der Autoren auch zu interindividuellen Unterschieden in anderen Verhaltensweisen oder Copingstrategien führen, die dann für die positiven Konsequenzen verantwortlich sind; als Beispiel führen sie etwa Selbstbestätigungsprozesse (Self-Affirmation, Steele, 1988) an.

Den selben Gedanken verfolgen Rothermund und Meiningen (2004) in ihrem zeitgleich veröffentlichten Artikel, allerdings bereits wesentlich konkreter: sie schlagen eine alternative Erklärung des Effekts über interindividuelle Unterschiede bezüglich zwei spezifischer selbstregulativer Prozesse vor, die durch die Komplexität des Selbstkonzepts begünstigt werden: die Neuorientierung und die positive Neubewertung nach negativen Erfahrungen. Neben der Tatsache, dass die Annahme der Wirkung über die Verhinderung von Aktivationsausbreitung bislang nicht geprüft ist, führen sie auch ein theoretisches Argument gegen diesen Vorschlag an. Der stresspuffernde Effekt in Linvilles Modell rührt daher, dass bei hoher Anzahl und geringer Überlappung der Selbstaspekte im Falle der Bedrohung bzw. des negativen Affekts bezüglich eines Selbstaspektes viele andere Selbstaspekte davon unberührt bleiben, und entsprechend die Wahrscheinlichkeit steigt, dass in zukünftigen Kontexten oder Situationen solche Selbstaspekte aktiviert sind, die von dem negativen Affekt unberührt sind. Die Wirkung über eine Veränderung der Wahrscheinlichkeit abhängig von der Anzahl bei zufälliger Aktivierung bedrohter oder unbedrohter Aspekte zeichnet jedoch ein sehr passives Bild des selbstbezogenen Systems. Dies widerspricht grundlegend der Vorstellung des Selbst als aktiven Systems, das Informationen systematisch im eigenen Dienste verarbeitet (vgl. Kap. 2.1.2). Eine andere, möglicherweise weniger passive Erklärung scheint aber im Rahmen Linvilles Modells nicht möglich. Die Frage, wie ursprünglich nicht aktivierte Selbstkonzeptinhalte gezielt aktiviert werden könnten um den puffernden Effekt zu erzeugen bleibt unbeantwortet, zumal Prozesse der Aktivationsausbreitung in Linvilles Modell nicht in Frage kommen, da es sich ja um voneinander unabhängige Aspekte handelt. Viel plausibler erscheint hingegen die Annahme, dass der stresspuffernde Effekt auf Unterschieden in der Selbstregulation des Individuums beruht, die durch die Selbstkonzeptstruktur – in diesem Fall die Anzahl der Selbstaspekte sowie deren Überlappung – begünstigt oder erschwert werden. Die Autoren führen ein „Modell selbstregulativer Prozesse“ an, theoretisch auf dem Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung (z. B. Brandtstädter, 1989; Brandtstädter & Greve, 1994; Brandtstädter & Renner, 1990, vgl. Kap. 2.3.2) basierend, in dem sie die beiden Prozesse der Neuorientierung und der positiven Neubewertung nach negativen Erfahrungen fokussieren. Die Prozesse können dazu beitragen, eine bestehende und als belastend erlebte Diskrepanz zwischen wahrgenommenem aktuellen (Ist-)Zustand und angestrebtem (Soll-)Zustand zu verringern oder aufzuheben und so zum Wohlbefinden der Person beizutragen. Beide werden durch die Verfügbarkeit vieler Selbstaspekte erleichtert, eine geringe Überlappung ist keine Voraussetzung für diese beiden Bewältigungsprozesse. Dies führt zu unterschiedlichen Vorhersagen der beiden Modelle, die Rothermund und Meiningen in ihrer empirischen Arbeit gegeneinander getestet haben: Symmetrie (Spillover) vs. Asymmetrie (durch Diskrepanz

ausgelöste Regulation) des moderierenden Effekts bezüglich der affektiven Valenz der Erfahrung sowie Einfluss (Spillover) oder Unabhängigkeit (Selbstregulation) des Grads der Überlappung der Selbstaspekte. Die Ergebnisse der Studien sprechen deutlich für den alternativen Vorschlag der Wirkung der Selbstkomplexität über die Erleichterung selbstregulativer Prozesse (Rothermund & Meiningner, 2004).

2.2.3 Zentralität von Selbstkonzeptinhalten

Ein weiterer Begriff zur Beschreibung struktureller Aspekte des Selbstkonzepts ist die Zentralität von Selbstkonzeptinhalten. Anders als beim Selbstschema-Ansatz oder der Selbstkomplexität, die einen erkennbaren „Ursprung“ bzw. eine theoretische Grundlage in Arbeiten von Markus bzw. Linville haben, gibt es bei der Zentralität keine konsensuelle Verwendung des Begriffs. Erschwert wird die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Zentralität noch dadurch, dass es eine ganze Reihe weiterer, inhaltlich nahestehender Konzepte gibt, zu denen eine klare Abgrenzung schwer fällt, z. B. Ego-Involvement, Ich-Nähe, Ich-Beteiligung, persönliche Bedeutsamkeit etc. (Greve, 1989; Thomas, 1989). Ein Versuch der theoretischen Klärung stammt von Thomas (1989), der einen Überblick über verschiedene Definitionsansätze gibt. In deren Auflistung wird zunächst die heterogene Verwendung des Zentralitätsbegriffs deutlich:

- Zentralität als persönliche Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit
- Zentralität als Wert oder Interesse, z.B. als hoher Rangplatz in einer Präferenzhierarchie
- Zentralität als Antizipation persönlicher Konsequenzen
- Zentralität als Selbstwertbedrohung oder -steigerung
- Zentralität als Kern räumlicher Persönlichkeitsmodelle
- Zentralität als Ausmaß des Zusammenhangs zwischen Merkmalen
- Zentralität als Arousal selbstbezogener Einstellungen
- Zentralität als Engagement für überdauernde Ziele (Thomas, 1989).

Thomas kommt zu dem Schluss, dass es sich bei diesen Definitionsansätzen um inhaltliche Facetten handelt, die alle relevant für das Gesamtkonstrukt „Zentralität“ sind. Da sich diese inhaltlichen Facetten sehr wahrscheinlich in hohem Maße überschneiden, sieht er es als naheliegenden Schritt, die Gemeinsamkeit aller Facetten herauszuarbeiten und als Grundlage einer einheitlichen Begriffsbestimmung zu wählen. Als „kleinsten gemeinsamen Nenner“ dieser Auffassungen sieht er die Zentralität als Ausmaß des Selbstbezugs eines Selbstkonzeptinhalts. Dieses Verständnis von Zentralität bettet Thomas in Rosenbergs hierarchisches Selbstkonzeptmodell (z. B. Rosenberg, 1965) ein; Zentralität kann so verstanden werden als ein Aspekt, mit Hilfe dessen Selbstkonzeptinhalte aller hierarchischen Ebenen beschrieben werden können (mit Ausnahme der höchsten Ebene, dem globalen

Selbstkonzept, das bereits per Definition zentral ist), neben den anderen Aspekten der Ausprägung, Konsistenz, Stabilität, u.a. (Thomas, 1989).

Greve (1989) gibt zu bedenken, dass durch dieses Vorgehen das komplexe Konstrukt der Zentralität auf einen eindimensionalen Begriff reduziert wird (1989, S. 40). Er selber sieht drei Facetten, von denen eine einem subjektiv-emotionalen, die zwei anderen einem strukturell-sprachlichen Zentralitätsaspekt zuzuordnen sind: die emotionale Bedeutsamkeit eines Selbstkonzeptinhalts, sein sprachliches Abstraktionsniveau sowie seine Verbindungen zu anderen Begriffen bzw. seine Einbindung in ein sprachlich-konzeptuelles Netzwerk. Das bedeutet, dass die Zentralität eines Selbstkonzeptbereichs sowohl von individuellen Erfahrungen der Person als auch von der universellen Struktur der Sprache abhängt. Durch die Erfahrungen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens macht entsteht emotionale Zentralität, beschreibbar etwa durch hohe Wichtigkeit oder einen hohen Rangplatz in einer Wertehierarchie. Sobald aber festgelegt ist, dass ein Konzept oder ein Begriff emotional bedeutsam ist bestimmt die Struktur der Sprache, über den Grad der Abstraktion und die Einbindung des Begriffs in ein konzeptuelles Netzwerk (in dessen Ausgestaltung jedoch auch individuelle Erfahrungen mit eingeflossen sind), die Selbstkonzeptstruktur ganz erheblich mit. Gleichmaßen wirken sich die strukturellen Aspekte eines Begriffs auch u. a. darauf aus, wie geeignet er für eine emotional zentrale Stellung ist; die Aspekte beeinflussen sich also wechselseitig. „Zentral wäre nach einer solchen Konzeption ein Inhalt oder ein Bereich eben dann, wenn er sowohl sprachlich höherer Ordnung als auch emotional bedeutsam ist und zu vielen anderen Bereichen oder Konzepten relativ „starke“ Verbindungen aufweist“ (Greve, 1989, S. 46).

Bemerkung zu den drei Konzepten. Bereits bei einem eher groben Vergleich der drei Ansätze fällt auf, dass sie alle mit einem gemeinsamen Pool an zugrundeliegenden Konzepten arbeiten. Erstens spielt die *Vernetzung der Selbstkonzeptinhalte* in allen Ansätzen eine Rolle: als Grad der Verbundenheit der Selbstkonzeptbereiche im Konzept des Änderungswiderstandes im ISSA, als Ausmaß des Zusammenhangs zwischen Merkmalen in Thomas Sammlung von Definitionsansätzen zur Zentralität, als Verbindungen zu anderen Begriffen innerhalb Greves konzeptuellen Netzwerkes sowie (mit leicht abweichender Bedeutung) als Grad der Überlappung der Selbstaspekte bei Linville. Zweitens taucht die *Wichtigkeit oder Bedeutsamkeit eines Inhaltes* an mehreren Stellen auf: als Voraussetzung für die Ausbildung eines Schemas bei Markus, als Zentralität im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit bzw. Wichtigkeit in Thomas Sammlung von Definitionsansätzen, als emotionaler Zentralitätsaspekt bei Greve. Drittens findet sich die zu einem Aspekt oder Bereich zugehörige *Informationsmenge* u. a. als Elaborationsgrad eines Schemas bei Markus oder als Tiefe des Selbstaspekts in der Forschung zur Selbstkomplexität (Leipold et al., ohne Jahr). Die Reihe der Beispiele wäre sicherlich noch erweiterbar. Diese deutlichen inhaltlichen Überschneidungen sind theoretisch interessant, legen sie doch nahe, dass eben einige wenige Variablen besonders geeignet sind um strukturelle Aspekte eines semantischen Systems zu beschreiben. Dies hat auch Konsequenzen für die Operationalisierungen der Konzepte in der vorliegenden Arbeit, auf die später zurückzukommen sein wird (vgl. Kap. 3.4.3).

Der Versuch einer umfassenden integrativen Betrachtung der drei vorgestellten Ansätze, so reizvoll er wäre, würde er doch vermutlich einen großen Schritt in Richtung eines allgemeinen Strukturmodells führen, würde aus mehrerlei Gründen (sofern überhaupt möglich) den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten.

2.2.4 Das Selbstkonzeptmodell von Shavelson und Kollegen

Das folgende Modell unterscheidet sich deutlich von den im vorangehenden Abschnitt vorgestellten Ansätzen. Es stammt aus einer pädagogisch-psychologischen Forschungstradition, in der das schulische bzw. fähigkeitsbezogene Selbstkonzept als bedeutende Moderatorvariable bei der Erklärung von Leistungen angesehen wurde. Darüber hinaus galt eine Verbesserung des Selbstkonzepts – der Begriff wurde zunächst noch für die kognitive und die evaluative Komponente verwendet – zunehmend auch als eigenständiges Ziel (sonder)pädagogischer Bemühungen; entsprechend erfreute sich die Forschung zum Selbstkonzept großer Beliebtheit. Der Ausgangspunkt der Arbeit von Shavelson, Hubner und Stanton (1976) war ihre Kritik an der Menge, Heterogenität und Unschärfe der bestehenden Definitionen des Begriffs. Ihr Anliegen war es, eine integrative Definition zu schaffen, die als gemeinsame Arbeitsgrundlage künftige Forschungsarbeiten systematisieren und deren Vergleichbarkeit gewährleisten sollte. Die Autoren betrachten das Selbstkonzept sehr weit gefasst als „a person's perception of himself“ (Shavelson et al., 1976, S. 411), also als Wahrnehmung oder Sichtweise einer Person von sich selber. Es entsteht über die Erfahrungen der Person mit seiner Umwelt sowie über Rückmeldungen bedeutender anderer Personen; ihm kommt eine wichtige Rolle bei der Erklärung und Vorhersage künftigen Verhaltens zu. Zur weiteren Spezifikation formulieren Shavelson und Kollegen sieben Charakteristika: das Selbstkonzept ist organisiert, multidimensional, hierarchisch organisiert, stabil, entwickelt sich, ist evaluativ und von anderen Konstrukten abgrenzbar. Die Autoren erhoben dabei explizit keinen Anspruch auf Vollständigkeit, das Hauptanliegen war die Integration, Systematisierung und Präzisierung bestehender Ansätze. Im Folgenden sollen die sieben Punkte kurz erläutert werden.

Organisiert: Die Datenbasis des Selbstkonzepts besteht aus den vielfältigen Erfahrungen des Individuums. Um deren Komplexität zu reduzieren werden sie kategorisiert, anhand individueller, aber kulturell beeinflusster und deshalb auch teilweise von Gruppen geteilter Kategoriensysteme. *Multidimensional:* Die einzelnen Kategorien dieser Systeme entsprechen unterscheidbaren Dimensionen des Selbstkonzepts, etwa schulischen, sozialen oder physischen. *Hierarchisch organisiert:* Eine mögliche Darstellung einer hierarchischen Organisation findet sich im faktorenanalytischen Modell in Abbildung 1 (vgl. auch Ausführungen im folgenden Abschnitt). Auf hierarchisch höchster Ebene steht das allgemeine Selbstkonzept, das bestimmt wird vom darunter liegenden akademischen und drei unterscheidbaren Aspekten nicht-akademischen Selbstkonzepts. Je weiter unten in der Hierarchie, desto spezifischer sind die Inhalte; auf hierarchisch niedrigster Ebene finden sich individuelle Erfahrungen in konkreten Situationen. *Stabil:* Das Selbstkonzept ist mit aufsteigender hierarchischer Ebene zunehmend stabil. Das allgemeine Selbstkonzept zeichnet sich demnach durch eine hohe Stabilität

aus, je niedriger die hierarchische Ebene, desto situationsabhängiger und somit instabiler wird das Selbstkonzept. *Entwickelt sich:* Das kindliche Selbstkonzept ist zunächst noch undifferenziert, global und situationsspezifisch. Mit zunehmender Erfahrung und zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten differenzieren sich auch die selbstbezogenen Konzepte des Kindes, Bereiche erhalten unterschiedliche Wichtigkeit und unterschiedliche Bewertungen. Durch weitere Ausdifferenzierung, Koordination und Integration der einzelnen Bereiche entsteht im Laufe der Kindheit schließlich ein strukturiertes, multidimensionales Selbstkonzept. *Deskriptiv und evaluativ:* Das Selbstkonzept enthält neben deskriptiven auch evaluative Inhalte. Die Bewertungen können gegen unterschiedliche Standards vorgenommen werden, zudem variiert ihre Bedeutsamkeit interindividuell sowie intraindividuell zwischen Personen. Die Trennung von Deskription und Evaluation ist sowohl konzeptuell als auch empirisch neu, bislang wurden die Begriffe Selbstkonzept und Selbstwert austauschbar verwendet. *Abgrenzbar:* Das Selbstkonzept lässt sich gegenüber andere, theoretisch nahestehende Konstrukte abgrenzen.

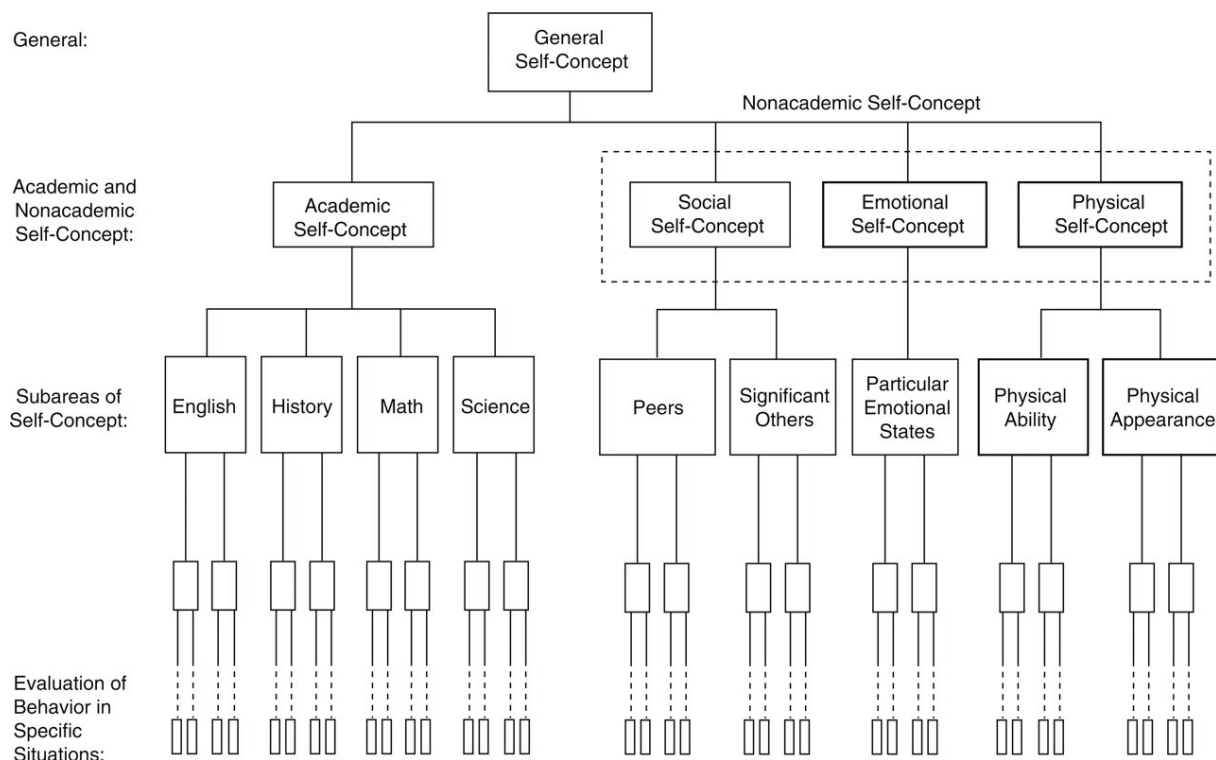


Abbildung 1. Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413.

Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen entwickelten die Autoren ein Instrument zur Messung des Selbstkonzepts. Die mit Hilfe dieses Instruments gewonnenen Daten dienten als Grundlage für ein faktorenanalytisches Modell, das inzwischen als „klassisch“ bezeichnet wird, vgl. Abbildung 1. Es handelt sich dabei um ein hierarchisches Modell, das nach Angaben der Autoren und auch leicht erkennbar Parallelen zu Vernons Intelligenzstrukturmodell (Vernon, 1950) aufweist. An der Spitze steht, als Generalfaktor, das allgemeine Selbstkonzept, das determiniert wird durch das darunter liegende spezifischere akademische und drei Aspekte des nicht-akademischen Selbstkonzepts, dem sozialen, emotionalen und physischen Selbstkonzept. Nach einer Zwischenebene konkreterer,

für den akademischen Bereich etwa schulfachspezifischer Selbstkonzeptaspekte sowie dem Verweis auf die Möglichkeit der Existenz weiterer Ebenen besteht die Basis des Modells aus dem eigenen Verhalten in konkreten Situationen und dessen Bewertungen. Das faktorenanalytische Vorgehen beinhaltet dabei, dass Hinweise auf die Struktur des Selbstkonzepts über die konkreten Inhalte gewonnen werden. Dies steht in einem deutlichem Gegensatz zum Anliegen der in den vorigen Abschnitten vorgestellten Ansätze der Selbst-Schemata, Selbst-Komplexität und Zentralität von Selbstkonzeptinhalten, vom Inhalt unabhängige Erkenntnisse zur Selbstkonzeptstruktur und deren Bedeutung etwa für weitere Informationsverarbeitung zu erlangen.

Das Modell wurde vielzähligen kritischen Prüfungen unterzogen, beginnend mit den Arbeiten der Autoren selber, die sich um eine umfassende Konstruktvalidierung anhand von Daten anderer Autoren, gewonnen mittels anderer Instrumente, bemühten. Darüber hinaus regte das Modell viele weitere Forschungsarbeiten an, die zu einer Reihe von Modifikationen und alternativen Vorschlägen führten. Viele dieser Vorschläge betreffen die spezifische Faktorenstruktur (vgl. z. B. Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hattie, 1996; Marsh & O'Mara, 2008) oder inhaltliche Ergänzungen (z. B. Bracken, 1996; Vispoel, 1995; zusammenfassend z. B. Schwanzer, 2002), die für die vorliegende Arbeit weniger relevant sind. Auch die lebhafte Diskussion um die Notwendigkeit bzw. (Un)Möglichkeit einer konzeptuellen oder empirischen Trennung kognitiver und evaluativer Aspekte soll hier nicht weiter verfolgt werden (für einen kurzen Überblick vgl. z. B. Marsh & O'Mara, 2008; Schwanzer, 2002). Interessanter erscheinen hingegen die Fragen nach der Stabilität von Selbstkonzeptinhalten sowie dem Entwicklungsaspekt des Selbstkonzepts.

Da zentraler Inhalt der vorliegenden Arbeit die Entwicklung eines selbststabilisierenden Prozesses im Jugendalter ist, erscheinen die Annahmen der Autoren zur Stabilität des Selbstkonzeptes von Schülerinnen und Schülern sowie deren Überprüfung und Diskussion als besonders relevant. Shavelson und Kollegen formulierten die Annahme, dass die Stabilität des Selbstkonzeptes mit dem hierarchischen Niveau zunimmt. Zunächst sahen sie diese Annahme durch empirische Daten gestützt (verweisen auf Ludwig & Maehr, 1967), im Zuge der Aufarbeitung weiterer Studien berichten Sie jedoch auch Hinweise darauf, dass es keine Unterschiede bezüglich der Stabilität auf verschiedenen hierarchischen Ebenen gibt (Shavelson et al., 1976; verweisen auf Brookover, Thomas & Paterson, 1964). Sie schließen, dass dieser Punkt vor einer weiteren empirischen Klärung als spekulativ gelten muss. Diese Thematik griff beispielsweise Schwanzer (2002) in ihrem Überblick über das Modell von Shavelson und Kollegen auf. Sie kommt zu dem Schluss, dass die Annahme einer zunehmenden Stabilität als nicht bestätigt bzw. als widerlegt bezeichnet werden muss. Bei der Begründung dieser Aussage wird allerdings deutlich, dass sich das zugrunde liegende Verständnis von Stabilität ausschließlich auf die Enge des Zusammenhangs zu Außenkriterien stützt. In der von Schwanzer zitierten Meta-Analyse von Hansford und Hattie (1982) berichten die Autoren lediglich geringere mittlere (querschnittliche) Korrelationskoeffizienten zu diversen heterogenen Außenkriterien, wenn sich die Selbstkonzept-Maße auf die allgemeineren Begriffe „Selbst“, „Selbstkonzept“ oder „Selbstwert“ beziehen als auf

das spezifischere „akademische Selbstkonzept“. Geht man davon aus, dass mit zunehmendem Grad sprachlicher Abstraktion der empirische Gehalt der Selbstkonzeptbereiche abnimmt (Greve, 1989), erscheint ein derartiger Effekt auch für konkretere Ebenen des Selbstkonzepts plausibel. Direkte Aussagen zu der für den Kontext selbststabilisierender Prozesse relevanteren zeitlichen Stabilität wurden im Rahmen dieser Diskussion nicht getroffen.

Im Hinblick auf den Entwicklungsaspekt gingen Shavelson und Kollegen theoretisch davon aus, dass das Selbstkonzept sich im Verlauf der Kindheit entwickelt und ausdifferenziert. Dieser Entwicklungsgedanke kann in dem statischen faktorenanalytischen Modell nicht abgebildet werden. Entsprechend verwundert es wenig, dass die Autoren im Rahmen ihrer Sichtung anderer Forschungsarbeiten vermerken, dass es Hinweise auf eine sich verändernde Faktorenstruktur mit zunehmendem Alter gibt. Beide von den Autoren zitierten Studien (Dyer, 1964; Gordon, 1968; vgl. Shavelson et al., 1976, S. 436) weisen auf eine zunehmende Ausdifferenzierung der Selbstkonzeptinhalte hin, ein Befund, der zu den aktuellen Annahmen bezüglich der Selbstkonzeptentwicklung im Kindes- und Jugendalter passt. Diese Thematik wird im folgenden Kapitel ausführlich aufgegriffen.

Trotz seiner Orientierung an vorzugsweise im pädagogisch-psychologischen Kontext relevanten Inhalten und dem faktorenanalytischen Vorgehen scheint dieses Modell eine wichtige Ergänzung der theoretischen Grundlagen für die vorliegende Arbeit darzustellen. Die theoretischen Überlegungen der Autoren decken sich weitgehend mit den Inhalten, die heute als Konsens in der Selbst(konzept)forschung gelten (vgl. Kap. 2.1.2). Darüber hinaus steht es quasi als viel zitierter und typischer Vertreter eines multidimensionalen, hierarchischen Modells. Unabhängig von spezifischen Inhalten zeichnet es sich dadurch aus, dass nach oben hin jeweils mehrere Inhalte zu allgemeineren Konzepten zusammengefasst werden, andererseits von oben her betrachtet sich Faktoren in zunehmend spezifischere Inhalte differenzieren lassen. Diese räumliche Metapher wird, unabhängig von ihrer Angemessenheit in Anbetracht der Existenz wesentlich komplexerer und möglicherweise zutreffenderer Netzwerk-Modelle, wegen ihrer Einfachheit und Anschaulichkeit im empirischen Teil der Arbeit häufig aufgegriffen.

2.3 Entwicklung des Selbst

Nach dieser Einführung zum Selbst, Selbstkonzept und dessen Struktur soll im folgenden Kapitel der Blick nun stärker auf die zentralen Inhalte dieser Arbeit gerichtet werden: die Entwicklung selbststabilisierender Prozesse im Jugendalter. Leider stehen die beiden Forschungslinien zur Entwicklung des Selbst(konzept) im Jugendalter auf der einen und zu selbststabilisierenden Prozessen auf der anderen Seite bislang sehr unverbunden nebeneinander. Entsprechend sollen sie für den theoretischen Überblick zunächst getrennt voneinander eingeführt werden, bis schließlich in der Ableitung der Fragestellungen für den empirischen Teil der Arbeit (Kap. 2.4) der Versuch unternommen wird, beide Perspektiven zusammenzuführen. Im Folgenden sollen also zunächst Erkenntnisse zur Entwicklung des Selbstkonzepts im Jugendalter vorgestellt werden, basierend insbesondere auf den Arbeiten

Susan Harters. Anschließend wird ein kurzer Überblick gegeben über Prozesse, die an der Stabilisierung des Selbst beteiligt sind. Im Sinne der eingangs getroffenen Unterscheidung in Inhalte und Prozesse des Selbst stehen hier also erstmals die Prozesse im Mittelpunkt; da diese in der vorliegenden Arbeit nicht aus aktual-, sondern aus ontogenetischer Perspektive betrachtet werden, erscheint die Zuordnung zum Themenpunkt „Entwicklung des Selbst“ naheliegend. Nach dem Versuch einer Systematisierung selbststabilisierender Prozesse soll abschließend die Selbstkonzeptimmunisierung als zentrales Thema der vorliegenden Arbeit ausführlicher betrachtet werden. Im letzten Abschnitt des Kapitels werden entsprechend die Funktionsweise immunisierender Prozesse und Erkenntnisse aus bisherigen empirischen Arbeiten detailliert dargestellt.

2.3.1 Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter

Das Jugendalter ist eine Phase der Veränderungen: der physischen Veränderungen während der Pubertät, angefangen bei den hormonellen Veränderungen und den dadurch angestoßenen sehr offensichtlichen Veränderungen in der Körperstatur, den primären und sekundären Geschlechtsmerkmalen, den weniger sichtbaren aber mindestens so relevanten Veränderungen im Gehirn (Myelinisierung, neuronales Pruning, Veränderung der Neurotransmittersysteme, insbesondere im Präfrontalcortex und im limbischen System), der beginnenden Ablösung von den Eltern, nach Möglichkeit in Form zunehmender Autonomie bei weiterhin bestehender Verbundenheit und Nähe, der verstärkten Zuwendung zur Gruppe der Gleichaltrigen, des Eingehens intimer Freundschaften, später romantischer Beziehungen, erster sexueller Erfahrungen, sich differenzierender Rollen, die der Jugendliche in sich ständig erweiternden sozialen Kontexten einnimmt – und vielen mehr (zur Entwicklung im Jugendalter vgl. z. B. Flammer & Alsaker, 2001; Grob & Jaschinski, 2003; Hasselhorn & Silbereisen, 2008; Oerter & Dreher, 2008; Silbereisen & Weichold, 2012). Diese dramatischen Veränderungen haben dazu geführt, dass das Jugendalter früh etwa in der Philosophie oder der Literatur mit dem Begriff der Identität verbunden wurde. Das Gefühl des mit-sich-eins Seins und die zunehmende Konkretisierung der Idee, wer dieses Ich sein könnte ist in Anbetracht der Veränderungen ja auch alles andere als trivial. Spätestens seit Eriksons 1959 erschienenem Werk „Identity and the life Cycle“ gilt Identität auch in der entwicklungspsychologischen Theorie als zentrales Thema des Jugendalters, unter Rückgriff auf Havighursts (1948) Konzept gerne auch als zentrale „Entwicklungsaufgabe“ des Jugendalters bezeichnet. Wie aber schlagen sich diese Veränderungen im jugendlichen Selbstkonzept nieder? Bereits Shavelson et al. (1976) sahen die Entwicklung als zentralen Aspekt des Selbstkonzepts an, berichteten Hinweise anderer Autoren auf eine sich verändernde Faktorenstruktur im Verlauf des Jugendalters. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Beschäftigung mit der Entwicklung des Selbstkonzeptes. Welche Zugänge bieten sich aber zur Erforschung an?

Das Selbstkonzept, verstanden als Wissen über die eigene Person, ist direkt abhängig von den Prozessen, die dieses Wissen generieren, den Prozessen des Selbst – oder den selbstbezogenen kognitiven Prozessen. Entsprechend ist es naheliegend, die Selbstkonzeptentwicklung im Kontext der allgemeinen kognitiven Entwicklung zu betrachten. Verbindet man die wohl bedeutendste Theorie der

kognitiven Entwicklung von Jean Piaget (für eine Zusammenfassung des komplexen Werkes vgl. z. B. Flavell, 1963) mit dem häufig herangezogenen Bild des Selbstkonzepts als einer subjektiven Theorie der Person über sich selber (vgl. z. B. Epstein, 1973), so dürfte im Jugendalter allerdings nicht mehr allzu viel Entwicklung zu erwarten sein: mit der Entwicklung der Fähigkeit zu formalen Operationen, die Piaget bereits zu Beginn des Jugendalters annimmt (Piaget & Inhelder, 1972, 1977), müssten die Voraussetzungen zur Bildung einer formalen Theorie gegeben sein. Die Jugendlichen sollten entsprechend dazu in der Lage sein, ein konsistentes, kohärentes, etc. Bild von sich selber zu konstruieren; ab diesem Zeitpunkt wären allenfalls noch Ausdifferenzierungen oder inhaltliche Anreicherungen von Selbstkonzeptinhalten zu erwarten. Diese stellen sicherlich auch einen großen Teil der beobachtbaren Entwicklung dar, dennoch scheint es auch darüber hinaus alterstypische Entwicklungsbesonderheiten des Selbstkonzepts zu geben, die ihre Ursache in zugrunde liegenden kognitiven Entwicklungsprozessen haben. Diesen Gedanken verfolgt unter anderen Susan Harter in ihren Arbeiten (vgl. z. B. Harter, 1999, 2012a, 2012b); einige ihrer Annahmen sollen im Verlauf dieses Kapitels dargestellt werden.

Harter bezieht sich auf die kognitive Entwicklungstheorie Kurt Fischers (1980), im deutschen auch als Theorie der Fertigkeitentwicklung bezeichnet (für einen Überblick und die deutsche Terminologie vgl. Flammer, 2009). Diese soll nicht im Detail behandelt werden, es werden nur vorab einige grundlegende Gedanken herausgegriffen, die für das Verständnis Harters Argumente notwendig sind. Fischer geht ähnlich wie Piaget, in dessen Einfluss seine Arbeit auch steht, von einer Entwicklung in vier Stufen aus, von ihm Schichten genannt. Die Schichten unterscheiden sich prinzipiell in den jeweils möglichen Aktionen, zunächst geht es um Reflexe, dann sensu-motorische Aktionen, Aktionsvorstellungen und schließlich um abstrakte Aktionen, die für die vorliegende Arbeit relevant sind. Fischer unterteilt nun jede der vier Schichten weiter in jeweils vier Entwicklungsniveaus. Diese verlaufen auf allen Schichten parallel, Fischer geht davon aus, dass das Erlernen des Umgangs mit neuen Inhalten immer demselben Muster folgt. Am Anfang steht immer der Umgang mit einzelnen (reflexhaften, sensu-motorischen, vorgestellten oder abstrakten) Inhalten, darauf folgt die Zuordnung mehrerer solcher Inhalte, dann die Bildung komplexer Systeme dieser Inhalte. Die letzte Stufe, auf der mehrere solcher Systeme koordiniert werden, entspricht in Fischers Theorie immer dem ersten Niveau der darauf folgenden Schicht: beispielsweise entspricht die Koordination mehrerer Vorstellungssysteme, etwa dem Verständnis für die Invarianz für Masse, Menge und Volumen, auf erstem abstraktem Niveau dem Verständnis des Prinzips der Invarianz. Diese Annahme der Entwicklungsniveaus innerhalb der Schichten ist es, die eine detailliertere Betrachtung der kognitiven Entwicklung im Jugendalter ermöglicht als Piagets Theorie dies zulässt. Grob skizziert sieht der Entwicklungsverlauf folgendermaßen aus: die Jugendlichen starten in die Entwicklung ihres abstrakten Denkens mit der neugewonnenen Fähigkeit zu einzelnen Abstraktionen. Das obige Beispiel bezog sich auf das Verständnis des Prinzips der Invarianz, für dieses Kapitel besonders relevant ist die Fähigkeit zur Selbstbeschreibung anhand abstrakter psychologischer Konzepte. Mit dem Niveau der abstrakten Zuschreibungen („abstract mappings“) lernen Sie, solche Abstraktionen miteinander abzugleichen,

dies ermöglicht das Erkennen von Gemeinsamkeiten oder Widersprüchen. Erst die Fähigkeit zur Bildung abstrakter Systeme erlaubt allerdings, flexiblere und differenziertere Beziehungen zwischen abstrakten Inhalten zu erkennen, sie zu koordinieren oder zu integrieren. Das Erreichen der letzten Entwicklungsstufe, die mit der Fähigkeit einhergeht mehrere derartige komplexe Systeme zu integrieren, nimmt Fischer erst für das Erwachsenenalter an.

Vor diesem Hintergrund betrachtet Harter nun die Entwicklung des Selbstkonzepts im Jugendalter (Harter, 1999, 2003, 2012a; 2012b; auf diesen Quellen beruhen alle im Folgenden vorgestellten Ideen, soweit nicht anders oder expliziter gekennzeichnet). Sie unterteilt die Phase dafür in drei Abschnitte, auf die sie als frühe, mittlere und späte Adoleszenz Bezug nimmt. Als Richtwerte für die Altersbereiche gibt sie die Jahre von 11-13, 14-16 sowie 17-19 an; wesentlich bedeutsamer als Altersangaben ist allerdings die enge Koppelung der drei Entwicklungsabschnitte an Fischers Entwicklungsniveaus der einzelnen Abstraktionen, abstrakten Zuschreibungen und abstrakten Systeme.

Frühe Adoleszenz. Als grundlegende Neuerung im Übergang von der Kindheit in die Adoleszenz nimmt Harter an, dass die Jugendlichen mehrere Eigenschaftszuschreibungen zu abstrakten Konzepten über die eigene Person integrieren können. Diese Repräsentationen seien zunächst bereichs- und rollenspezifisch angelegt und differenzierten sich im Verlauf der Adoleszenz zunehmend aus. Als Ursache für Entstehung und Ausdifferenzierung solcher kontextspezifischen Selbstrepräsentationen sieht Harter neben den Fortschritten in der kognitiven Entwicklung insbesondere soziale Prozesse. Neben dem Verweis auf den „Sozialisationsdruck“ (Harter, 2012a, S.76), etwa dahingehend, dass Autonomie vom Elternhaus erfordert, sich in Peer-Kontexten anders zu definieren, führt Harter hier den Umstand an, dass dem Jugendlichen in verschiedenen Kontexten von verschiedenen Personen unterschiedliches Verhalten und auch unterschiedliche Erwartungen entgegengebracht werden. Diese führen beim Jugendlichen zu entsprechendem kontextspezifischen Verhalten, das wiederum in Verbindung mit den Erwartungen der jeweiligen bedeutsamen Interaktionspartner als Grundlage kontextspezifischer Selbstrepräsentationen dient. Durch eine alterstypische Ausdifferenzierung der Rollen und Kontexte entstehen entsprechend zunehmend differenzierte Selbstrepräsentationen, z. B. Selbst mit Mutter/Vater, bester Freundin, im Freundeskreis, in der Schule, beim Sport. Interessant ist, dass zu diesem Zeitpunkt in der Entwicklung der Jugendlichen eine Integration dieser kontextspezifischen Selbstaspekte als unmöglich angenommen wird, eine Zuordnung der einzelnen Aspekte im Sinne Fischers Theorie fehlt noch. Für die Struktur des Selbstkonzepts bedeutet das, dass es durch eine hohe Fragmentierung der einzelnen Inhalte gekennzeichnet ist, die sich etwa in einer geringen Überlappung (vgl. Linville, 1987) der Selbstaspekte ausdrückt. Harter schreibt in diesem Zusammenhang häufig von einer hohen „compartmentalization“ (z. B. Harter, 2012a, S.78) der Selbstaspekte, die über die starke Unverbundenheit hinaus eine Valenzhomogenität der einzelnen Aspekte impliziert (Showers, 1992). Dies steht im Zusammenhang mit einer weiteren Besonderheit frühadoleszenter Selbstrepräsentationen: innerhalb der unverbundenen Selbstaspekte kommt es häufig zu Übergeneralisierungen dahingehend, dass sich der Jugendliche in einem Kontext bezogen auf eine

Eigenschaft als durchweg positiv oder durchweg negativ bewertet; dies führt zu einem für die frühe Adoleszenz typischen „Alles-oder-Nichts-Denken“ (vgl. Harter, 2012a, S. 78). Empirisch sieht Harter die Annahme einer hohen Unverbundenheit der Selbstaspekte durch eigene Arbeiten (Harter, Bresnick, Bouchey & Whitesell, 1997; Harter & Monsour, 1992) gestützt. Sie stellte Jugendliche vor die Aufgabe, in eigenen Selbstbeschreibungen Gegensätze zu benennen und zu erklären, ob diese zueinander in Konflikt stehen. Dabei zeigten die Jugendlichen zunächst schlechte Leistungen beim Erkennen der durchaus vorhandenen Gegensatzpaare, empfanden diese, vom Versuchsleiter darauf hingewiesen, aber auch nicht als konflikthaft.

Inhaltliche Schwerpunkte findet Harter bei ihren amerikanischen Probanden dieser Altersgruppe neben schulischen Kompetenzen und affektiven Zuständen insbesondere auf solchen Fähigkeiten und Eigenschaften, die für den zwischenmenschlichen Bereich relevant sind. Mit dem Eintritt ins Jugendalter gibt es einen deutlichen Anstieg der gedanklichen Beschäftigung damit, wie man von der sozialen Umwelt wahrgenommen werden könnte, die wiederum einhergeht mit einer intensivierten Beschäftigung mit der eigenen Person. Es kommt zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit idealen Selbstrepräsentationen und somit auch mit deren Diskrepanzen zur realen Situation. Entsprechend erscheint es auch naheliegend, dass der Selbstwert zu Beginn des Jugendalters neue Bedeutung erlangt. Dieser ist analog zu den kognitiven Selbstkonzeptinhalten kontextspezifisch organisiert, Harter und Mitarbeiter verwenden dafür den Begriff des „relationalen Selbstwerts“ (Harter, 2012a, S. 80). In empirischen Studien konnten sie neben einer kontextspezifischen Faktorenstruktur auch zeigen, dass der Selbstwert zwischen den relationalen Kontexten erheblich variiert.

Als „liability“ dieser Entwicklungsphase weist Harter darauf hin, dass das jugendliche Selbstkonzept mit dem Übergang zur abstrakten Repräsentation nun weniger eng an konkrete Inhalte gebunden ist. Das hat zur Folge, dass es weniger leicht verifizierbar, anfälliger für Verzerrungen und insgesamt weniger realistisch ist als das kindliche Selbstkonzept es war (vgl. Harter, 2012a, S. 81). In diesem Wort „liability“ steckt aus Perspektive der Entwicklung selbststabilisierender Prozesse mehr Herausforderung und Chance als Belastung; darauf sei im Verlauf dieser Arbeit zurückzukommen.

Mittlere Adoleszenz. Die mittlere Adoleszenz könnte man, betrachtet man die Selbstkonzeptentwicklung aus Harters Perspektive, vermutlich als undankbare Phase bezeichnen: die Entwicklungsfortschritte werden als solche kaum wahrgenommen, sorgen aber dafür, dass noch bestehende Defizite umso deutlicher hervortreten. Nach Fischer zeichnet sich diese Phase durch die neugewonnene Fähigkeit zu abstrakten Zuordnungen aus: war die Errungenschaft der frühen Adoleszenz, abstrakte Konzepte bilden zu können, können diese nun wechselseitig einander zugeordnet und miteinander verglichen werden. Bezogen auf das Selbstkonzept bedeutet das, dass die Jugendlichen nun bereichsspezifische Selbstaspekte miteinander vergleichen und Differenzen erkennen können; eine Integration zu einem bereichsübergreifenden, kohärenten Selbstkonzept wird jedoch erst mit der Fähigkeit zur Bildung abstrakter Systeme in der späten Adoleszenz möglich. Die Beschäftigung mit den bestehenden kontextabhängigen Differenzen (vgl. Konzept des relationalen Selbst) führt bei

den Jugendlichen zu Verwirrung, psychischem Stress und einer intensiven Beschäftigung damit, welches nun das „wahre“ Selbst sein könnte (vgl. Harter, 2012a, S. 97). Empirische Hinweise darauf sieht Harter in ihren Daten (Harter et al., 1997) zum Erkennen und Bewerten von Gegensätzen in Selbstbeschreibungen: von der frühen zur mittleren Adoleszenz steigen sowohl die Zahl der entdeckten Gegensatzpaare als auch das in diesem Zusammenhang geäußerte Empfinden von Widersprüchlichkeit deutlich an. Als Metapher für das Selbstkonzept in dieser Entwicklungsphase führt Harter den Begriff des Kaleidoskop-Selbst ein. Die Jugendlichen beschäftigen sich in diesem Lebensabschnitt intensiv mit der eigenen Person, dabei bietet sich ihnen aber kein stabiles Bild, sondern eines, dass durch weitere kontextspezifische Ausdifferenzierungen und schnelle Wechsel zwischen diesen Selbstaspekten eher anmutet wie ein Kaleidoskop als ein stabiles, kohärentes Selbstkonzept.

Aus dieser Perspektive erwartungsgemäß berichtet Harter, dass der Selbstwert im Verlauf der mittleren Adoleszenz zumindest tendenziell abnimmt. Gründe hierfür sieht sie zum einen im zunehmenden Hang zur Introspektion, der auch zur Folge hat, dass die Jugendlichen sich vermehrt mit eigenen Unzulänglichkeiten beschäftigen und die Diskrepanz zwischen realem und idealem Selbst deutlicher bewusst wird (vgl. Harter, 2012a, S. 103f). Zum anderen bestehen auch in Bezug auf den Selbstwert Schwierigkeiten aufgrund der starken Kontextabhängigkeit. Wichtige Quellen des Selbstwerts sind Rückmeldungen bedeutsamer Anderer, neu in dieser Entwicklungsphase auch deren Internalisierungen durch den Jugendlichen. Die Schwierigkeit besteht nun darin, dass es eben potentiell viele bedeutsame Andere gibt, deren Bedeutsamkeit darüber hinaus situationsspezifisch variiert und deren Erwartungen sich stellenweise widersprechen. Daraus resultieren Unsicherheiten, wessen Standards in der jeweiligen Situation zu übernehmen sind. Als bester bereichsspezifischer Prädiktor für den globalen Selbstwert dient der Selbstwert im Kontext der Klassengemeinschaft.

Die Selbststabilisierung steht nach Harter in diesem Entwicklungsabschnitt vor großen Herausforderungen. Sie sieht eine deutliche Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit zum Schutz von Selbst und Selbstwert einerseits und den bislang vorhandenen diesbezüglichen Kompetenzen andererseits: „...the need to enhance the self is powerful at this age level, although the skills may not be readily accessible“ (Harter, 2012a, S. 111). Als besonders problematisch stellt sich die Notwendigkeit der Auswahl zu stabilisierender Selbstaspekte dar, in Anbetracht der von den Jugendlichen so intensiv erlebten Widersprüche zwischen einzelnen Aspekten und der daraus resultierenden Unsicherheit. Entsprechend geht Harter davon aus, dass selbststabilisierende Mechanismen, so bereits verfügbar, in dieser Phase insgesamt noch wenig effektiv eingesetzt werden. Zu den bereits verfügbaren Strategien zählt beispielsweise der soziale Abwärtsvergleich. Weiterhin führt Harter eine Beobachtung aus eigenen empirischen Arbeiten (Harter & Monsour, 1992) an: sie forderte Jugendliche auf, persönliche Eigenschaften bezüglich ihrer Wichtigkeit konzentrischen Kreisen zuzuordnen, mit der höchsten Wichtigkeit ganz innen, der geringsten außen. Dabei zeigte sich eine Häufung positiver Eigenschaften in den inneren Kreisen, während negative eher außen landeten. Harter interpretiert dies als Tendenz, positive Eigenschaften zu betonen und negative herunterzuspielen. Sie sieht hierin eine Parallele zu

Greenwalds (1980) „beneffectance“, der Tendenz, stärkere persönliche Verantwortung für positive als für negative Ereignisse zu übernehmen. Ebenfalls unter dem Aspekt der Selbststabilisierung diskutiert Harter zwei Phänomene jugendlichen Egozentrismus, „personal fable“ und „imaginary audience“ (Elkind, 1967). Beide haben ihre Ursache in der Schwierigkeit, angemessen zwischen der eigenen Perspektive und der anderer Personen zu unterscheiden. Im Falle des „imaginary audience“ äußert sich diese in einer mangelnden Differenzierung, die zu der Annahme führt, alle Menschen würden sich ebenso sehr mit der eigenen Person beschäftigen wie man selbst. Um eine Überdifferenzierung handelt es sich hingegen beim „personal fable“, einem Gefühl persönlicher Einzigartigkeit, welches sich unter anderem in der Annahme äußert, die eigenen Gedanken und Gefühle seien so einzigartig, dass sie von anderen Personen nicht nachvollzogen werden können. Sowohl das Gefühl der persönlichen Einzigartigkeit als auch das imaginäre Publikum können nun selbstwertdienliche Funktion haben – im Falle des „imaginary audience“ vorausgesetzt, das Publikum ist wohlwollend gestimmt (Harter, 2012a, S. 111). Insgesamt unterstreicht Harter die große Bedeutung realitätsnaher Selbstrepräsentationen und hebt die negativen sozialen Konsequenzen hervor, die im Falle übermäßiger (vgl. Baumeister, 1987) selbstwertdienlicher Verzerrungen drohen.

Späte Adoleszenz. Die wohl markanteste Entwicklung der späten Adoleszenz ist nach Harter die Fähigkeit zur Integration der wahrgenommenen Widersprüche zwischen den kontextspezifischen Selbstaspekten. Möglich gemacht werde diese durch die Fähigkeit zur Konstruktion von Abstraktionen höherer Ordnung (Fischer, 1980). So wird beispielweise aus den Selbstrepräsentationen als gut gelaunt in einem Kontext und niedergeschlagen in einem anderen die übergeordnete Repräsentation als „launisch“. Empirisch zeigt sich diese Fähigkeit ebenfalls in Harter und Monsours (1992) Daten zum Benennen und Bewerten von Widersprüchen in Selbstbeschreibungen. Jugendliche bezeichnen im Vergleich zur mittleren Adoleszenz weniger Eigenschaftspaare als widersprüchlich und sehen darüber hinaus diese Widersprüche als weniger konflikthaft. Neben der neu entwickelten kognitiven Fähigkeit zur Integration der Eigenschaften sieht Harter als Ursache für diese Veränderung insbesondere das aktive Bemühen der Jugendlichen um Normalisierung der vorher als beunruhigend wahrgenommenen Gegensätze. Dies führt zu einer Umbewertung, was vorher als inkonsistent negativ bewertet wurde gilt jetzt im positiven Sinn als Flexibilität.

Diese neuen Errungenschaften sind aber nicht selbstverständlich. Die kognitive Fähigkeit zur Bildung abstrakter Systeme (Fischer, 1980) entwickelt sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten, manchmal erst im Erwachsenenalter, manchmal auch gar nicht (Fischer, 1980; Harter, 2012a). Harter weist in diesem Zusammenhang auf die große Bedeutung elterlicher und anderweitiger Unterstützung seitens der Umwelt hin. Sie bezieht sich auf Fischers Unterscheidung in ein funktionales, unter normalen Bedingungen erreichtes und ein optimales, unter Bedingungen optimaler Förderung und Unterstützung erreichbares Entwicklungsniveau (vgl. auch Testing-the-Limits-Strategien, z. B. Baltes, 1987; Schmiedek & Lindenberger, 2007) sowie dessen Beobachtung, dass die Diskrepanz des funktionalen und des optimalen Niveaus im Verlauf der Adoleszenz zunimmt. So konnten Fischer und Mitarbeiter

in experimentellen Studien (vgl. z. B. Karcher & Fischer, 2004, nach Harter, 2012a) zeigen, dass der Effekt unterstützender Maßnahmen beispielsweise durch Priming der Komplexität von Gedanken oder der Aufforderung zur Produktion weiterer Konzepte mit zunehmendem Alter größer wird.

Neben der Struktur verändern sich im Übergang zur späten Adoleszenz auch die Inhalte des Selbstkonzepts. Persönliche Überzeugungen, Werte und moralische Standards gewinnen an Bedeutung. Die Selbstrepräsentationen stehen zunehmend unter dem Einfluss zukünftiger Selbstentwürfe im Sinne von „possible selves“ (Markus & Nurius, 1986), welche die Jugendlichen aktiv konstruiert bzw. aus einer Vielzahl möglicher Selbstentwürfe gewählt haben. Bemerkenswert ist, dass die Jugendlichen bei der Beschreibung ihrer Ziele und Vorstellungen seltener angeben, woher diese kommen, ein Zeichen dafür, dass sie nun vollständig internalisiert sind.

Der Selbstwert entwickelt sich im Verlauf der späten Adoleszenz zum Positiven. Ein Grund dafür liegt darin, dass auch die Bewertungsstandards nun zunehmend selber produziert werden; diese Verschiebung von external nach internal führt zu einer geringeren Abhängigkeit der Selbstbewertungen von den vielfältigen, wechselhaften und teilweise widersprüchlichen Erwartungen anderer. Darüber hinaus haben die Jugendlichen nun mehr Gelegenheiten zur eigenständigen Gestaltung ihrer Entwicklungsumwelten (z. B. durch die Wahl von Kursen, außerschulischen Aktivitäten, etc.), was eine zunehmende Fokussierung eigener Stärken und das Finden und Besetzen individueller Nischen ermöglicht. Besonders interessant erscheint schließlich der Punkt, dass es den Jugendlichen nun zunehmend gelingt, die Wichtigkeit des Erfolgs in bestimmten Bereichen abhängig zu machen von ihrem tatsächlichen Erfolg (Harter, 2012a); bereits James wies auf die selbstwertdienliche Funktion dieses Mechanismus hin. Bezüglich selbststabilisierender Prozesse geht Harter allgemein davon aus, dass den älteren Jugendlichen nun das volle Repertoire zur Verfügung steht, das aus der Forschung mit Erwachsenen bekannt ist.

Trotz aller offensichtlichen Entwicklungsfortschritte warnt Harter davor, ein zu fertiges Bild älterer Jugendlicher zu zeichnen. Deren Lebenswelt sei, wenn auch schon wesentlich weiter und selbstbestimmter als einige Jahre zuvor, immer noch stark auf die Kontexte Familie, Freundeskreis, Schule beschränkt. In vielen Bereichen habe noch keine ernsthafte Exploration stattgefunden, Vorstellungen etwa zur Berufswahl und dem künftigen Leben als Erwachsener sind noch stark von Idealen geprägt, eine Testung an der Realität steht noch aus.

Abschließende Würdigung. Harters Arbeiten leisten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Selbstkonzeptentwicklung in Kindheit und Jugend. Besonders fruchtbar erscheint die Betrachtung der Selbstkonzeptentwicklung vor dem Hintergrund der allgemeinen kognitiven Entwicklung. Das führt zu einem Verständnis des direkten Zusammenhangs der Fortschritte der kognitiven (I-Self) Prozesse, die Veränderungen in den (Me-Self) Inhalten und deren Struktur ermöglichen und verursachen. Obwohl Harter sich ausdrücklich auf Selbstrepräsentationen beschränkt und Prozesse der Selbststabilisierung keinen ausgewiesenen Schwerpunkt ihrer Arbeit darstellen, liefert sie dennoch wichtige Vorausset-

zungen und Argumente, sich intensiver damit zu beschäftigen. Sie verweist immer wieder auf die dringende Notwendigkeit, Selbstaspekte zu stabilisieren und den Selbstwert zu schützen. Für jeden Entwicklungsabschnitt innerhalb der Adoleszenz gibt sie Beispiele für bereits verfügbare selbstwert-schützende Strategien, verweist an manchen Stellen aber auf noch bestehende entwicklungsbedingte Defizite, die deren effektive Nutzung einschränken. Gleichzeitig betont Harter nachdrücklich die Wichtigkeit der Authentizität von jugendlichen Selbstrepräsentationen. Sie hebt hervor, wie wichtig es ist, sich entsprechend seines „wahren“ Selbst zu verhalten und weist vielfältige negative Konsequenzen auf, die im Falle mangelnder Authentizität drohen. Damit behandelt Harter, wenn auch nicht explizit, ein grundlegendes Dilemma des Jugendalters: der Notwendigkeit der Stabilisierung neu entstehender Selbstaspekte und des Schutzes bzw. der Erhöhung des Selbstwertes steht die ebenso bestehende Notwendigkeit einer realitätsangepassten, authentischen Selbstrepräsentation gegenüber. Dieses Dilemma und ein möglicher Beitrag zu dessen Lösung sollen als zentrales Thema im Verlauf dieser Arbeit aufgegriffen werden.

2.3.2 Selbststabilisierung: ein Überblick

Einer der wohl auffälligsten Befunde in der gesamten akademischen Psychologie ist die hohe Stabilität von Selbst und Persönlichkeit im Erwachsenenalter (für eine Diskussion des Zusammenhangs vgl. Greve, 2005a), die „objektiv“ mit einer Stabilität des Verhaltens, subjektiv mit dem Erleben einer personalen Identität einhergeht. An diesem Befund hat sich natürlich auch nichts Grundlegendes verändert; was sich allerdings in jüngerer Zeit verändert hat, sind die Konsequenzen, die in der entwicklungspsychologischen Forschung und Theorienbildung aus diesem Befund gezogen werden. Über viele Jahrzehnte hinweg wurde in der akademischen Psychologie diese Stabilität als gelungener Endzustand der im Kindes- und Jugendalter besonders augenfällig stattfindenden Entwicklung betrachtet (für einen historischen Abriss insbesondere der Zeit vor dieser Fokussierung vgl. Lindenberger, 2007), was dazu führte, dass (mit wenigen Ausnahmen, vgl. Bühler, 1933; Erikson, 1959/1966) das Erkenntnisinteresse und somit auch die Forschungsbemühungen auf eben diese Entwicklungsabschnitte begrenzt blieben. Erst als sich der Blick der Entwicklungspsychologie stärker auf das Alter und das Altern öffnete wurde deutlich, dass diese Stabilität möglicherweise mehr ist als die Abwesenheit von Entwicklung. Dazu trug insbesondere der Befund bei, dass die Stabilität des Selbst, aber auch des subjektiven Wohlbefindens tatsächlich bis in unerwartet hohes Alter bestehen bleibt (z. B. Brandtstädter, 2001; Brandtstädter & Greve, 1992; Staudinger, 2000), ganz entgegen des zunächst noch eher defizitorientierten Bild des Alter(n)s. Die Stabilität wurde somit von einer Selbstverständlichkeit zu einem Phänomen, das es zu erklären galt – sie wurde zum Explanandum (vgl. z. B. Greve, 2005a) einer modernen entwicklungspsychologischen Forschung, die sich mit der gesamten Lebensspanne auseinandersetzt (z. B. Baltes, 1990; Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2006; Brandtstädter, 1990).

Eine grundlegende Annahme der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne geht dahin, dass die Stabilität nicht statisch, sondern das Produkt einer Vielzahl kontinuierlich ablaufender selbst- bzw.

entwicklungsregulativer Prozesse ist, also gleichsam von der Person aktiv (wenn auch nicht notwendiger Weise intentional) konstruiert wird. Der Gedanke stabilisierender Prozesse ist als solcher nicht neu, es wurde bereits eine Vielzahl an Vorschlägen formuliert. Seit Anna Freuds Werk „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ (1936) wurde zunächst in psychodynamischer Tradition, später vor diversen theoretischen Hintergründen Forschung zu Verteidigungs- und Stabilisierungsmechanismen betrieben (für einen Überblick vgl. z. B. Banaji & Prentice, 1994; Baumeister, 1995; Markus & Wurf, 1987). Die daraus entstandene Literatur ist derart umfangreich, dass gerne das Bild des „Zoos“ stabilisierender Mechanismen benutzt wird (Tesser, 2000; Tesser, Martin & Cornell, 1996). Greve (z. B. 2000a, 2007) schlägt eine Systematisierung der Prozesse anhand zweier Dimensionen vor, der Aktivierung der Prozesse und deren Funktion. Aktivierung bezieht sich darauf, ob es sich um proaktive Strategien oder um reaktive, verteidigende Prozesse handelt. Proaktive Strategien oder Verhaltensweisen dienen quasi der präventiven Stabilisierung des Selbstkonzepts (Greve, 2000a). Hierunter fallen beispielsweise Strategien der Selbstpräsentation oder des „Impression Managements“ (Mummendey, 1995, 2006; Schlenker & Pontari, 2000) – wie präsentiere ich mich in verschiedenen Situationen, damit der Eindruck, den ich bei mir selbst und/oder bei meinen Interaktionspartnern hinterlasse meinen Vorstellungen möglichst gut entspricht? Auch die Auswahl der Situationen, in die wir uns begeben, der Dinge oder Personen, mit denen wir uns umgeben, abhängig von den jeweils antizipierten Erfahrungen spielt hier eine Rolle. Das Konzept des proaktiven Copings (Aspinwall & Taylor, 1997) betont die Antizipation eines möglichen Stressors: proaktive Copingstrategien sind entsprechend all diejenigen Aktivitäten die dazu beitragen sollen, etwaige Stressoren von vorneherein zu verhindern oder zu verändern. Als Beispiel dient etwa der frisch verwitwete Mann, der sich über Weihnachten bei Freunden oder Kindern einlädt um der Einsamkeit der Feiertage zu entgehen (Aspinwall & Taylor, 1997).

Reaktive oder verteidigende Prozesse werden hingegen dann ausgelöst, wenn die Person tatsächlich mit einem Stimulus konfrontiert wird, der eine Bedrohung für das Selbstkonzept darstellt, da er im Widerspruch zur aktuellen Selbstwahrnehmung oder dem idealen Selbstentwurf steht; die Person reagiert entsprechend auf diese Bedrohung. Die Bandbreite möglicher Reaktionen ist groß, defensive Prozesse stellen eine in sich sehr heterogene Gruppe mit langer Forschungstradition dar. Hier bietet sich eine weitere Form der Klassifikation an: anhand der Radikalität der Abwehr der jeweiligen Prozesse (Baumeister, 1996; Greve, 1990). Diese soll im Folgenden skizziert werden, wobei insbesondere Unterschiede bezüglich der oben genannten zweiten Ordnungsdimension der Funktion der Prozesse deutlich werden. Diese dient selbstverständlich im selben Maße der Klassifikation proaktiver Prozesse, die Kombination beider Dimensionen lässt sich anhand eines Vierfelderschemas darstellen (vgl. Greve, 2000a). Aufgrund der Schwerpunktsetzung in dieser Arbeit soll im Folgenden jedoch nur die reaktive Form der Stabilisierung ausführlicher dargestellt werden.

Systematisierung defensiver Prozesse anhand der Radikalität der Abwehr. Eine weitere Möglichkeit zur Systematisierung defensiver stabilisierender Prozesse setzt also an der Radikalität ihrer Abwehr

an. Der Gedanke wird illustriert durch das Bild hintereinander geschalteter „Verteidigungslinien“ (Baumeister, 1996; Greve, 1990), die eine potentiell bedrohliche Information überwinden muss, um tatsächlich eine Selbstkonzeptbedrohung auszulösen. Die erste Verteidigungslinie besteht aus der Zurückweisung der bedrohlichen Information (Greve, 2000a, 2007): die Information wird vom Individuum schlicht nicht zur Kenntnis genommen. Aus psychodynamischer Sichtweise fallen hierunter etwa Prozesse der Wahrnehmungsabwehr, Leugnung, Verdrängung, etc. Im Mittelpunkt aktuellerer Arbeiten steht das Ausmaß der Aufmerksamkeitszuweisung, das darüber entscheidet, ob bzw. inwieweit die Information bewusst verarbeitet und später gegebenenfalls wieder erinnert wird. Baumeister und Kollegen (Baumeister & Cairns, 1992; zusammenfassend Baumeister, 1996) konnten beispielsweise in mehreren empirischen Arbeiten zeigen, dass Probanden nach negativer selbstrelevanter Rückmeldung weniger Zeit mit dieser Rückmeldung verbrachten, schlechtere Gedächtnisleistungen für diese zeigten und in parallel zu bearbeitenden Distraktoraufgaben bessere Ergebnisse erzielten als Personen, die positive Rückmeldung erhalten haben. Sie interpretieren dies im Sinne einer verringerten Zuweisung von Aufmerksamkeit für die negative im Vergleich zur positiven Information. Die zweite Verteidigungslinie setzt an einer anderen Stelle an: die bedrohliche Information wird wahrgenommen, aber nicht als bedrohlich akzeptiert; entsprechend funktioniert die Verteidigung hier über eine „Entschärfung“ oder Neutralisierung der Bedrohlichkeit der Information. Dies kann auf vielfältige Weise geschehen, etwa durch das Anzweifeln der Zuverlässigkeit der Informationsquelle, durch das Heranziehen und gegebenenfalls Höhergewichten zusätzlicher (positiver) Information oder durch entsprechend selbstdienliche Attributionen (Baumeister, 1996); unter dem Stichwort der „Realitätsverhandlungen“ (z. B. Snyder, C. R. & Higgins, 1988; Snyder, C. R., 1989) wurden insbesondere in der sozial-kognitiven Forschung eine Vielzahl solcher Mechanismen spezifiziert und empirisch gut bestätigt (vgl. Greve, 2000a, 2007).

Die zweite Verteidigungslinie hat dabei gegenüber der ersten einen entscheidenden funktionalen Vorteil. Durch die Wahrnehmungsabwehr wird verhindert, dass negative Rückmeldungen in das Selbstkonzept integriert werden. Das geschieht im Sinne des häufig unterstellten Motivs der Selbstwerterhöhung oder, weiter gefasst, im Sinne des von Greve in diesem Kontext eingeführten „Lustprinzips“ (z. B. Greve, 1990, 2000a, 2007). Dieses stellt eine der grundlegenden Funktionen der (neben der Aktivierung) zweiten Ordnungsdimension dar und bezieht sich auf die Sicherung eines konsistenten, kontinuierlichen und dabei möglichst positiven Selbstbildes. Das ist zwar einerseits wünschenswert – aber es schränkt die Reichweite der Verteidigung erheblich ein. Ein Argument aus sozialpsychologischer Sicht geht dahin, dass diese Form der Verteidigung immer dann unangemessen wird, wenn auch andere Personen die negative Information erhalten und diese somit Teil einer „sozialen Wirklichkeit“ wird (Baumeister, 1996). Statt die Information abzuwehren ist das Individuum dann dazu gezwungen, sich intensiv mit ihr auseinanderzusetzen und Strategien der Neutralisierung zu bemühen; die zweite Verteidigungslinie wird notwendig. Ein weiteres Argument für die Begrenztheit der ersten Verteidigungslinie stammt aus einer aktionalen Perspektive auf das Selbst. Geht man davon aus, dass dem Selbst eine grundlegende handlungsleitende Funktion zukommt (Filipp, 1979;

Gollwitzer & Bargh, 1996), muss es (zumindest für die Handlungsplanung, Taylor & Gollwitzer, 1995; vgl. auch das Konzept des „optimal margin of illusion“, Baumeister, 1989) den Bezug zur Realität zumindest so weit wahren, dass der handlungsregulative Nutzen des Selbst gewährleistet bleibt. Greve nennt dies das „Realitätsprinzip“, dem Selbststabilisierung ebenso verpflichtet sein muss. Denn: werden Entscheidungen auf Basis falscher Annahmen getroffen erhöht dies die Wahrscheinlichkeit künftiger Frustration (Taylor & Gollwitzer, 1995; vgl. auch Greve, 1989); diese wiederum zieht die Notwendigkeit verstärkter defensiver Bemühungen nach sich. Neben dem Lustprinzip müssen stabilisierende Mechanismen also auch dem „Realitätsprinzip“ Rechnung tragen, um die Person langfristig handlungsfähig zu halten (für eine ausführlichere Argumentation vgl. Greve, 2007). Somit scheidet die erste Verteidigungslinie als dauerhafte Strategie aus – aber auch die zweite kommt an ihre Grenzen. Hier wird zwar die Information als solche zur Kenntnis genommen, durch entsprechende Reinterpretation aber ihre Bedrohlichkeit neutralisiert. Dies mag solange funktional sein, solange die bedrohlichen Ereignisse Ausnahmen darstellen und vereinzelt auftreten. Häufen sich die negativen Erfahrungen jedoch, wird die Strategie zunächst ineffizient, da die Neutralisierungen jedes Mal von neuem vorgenommen werden müssen (z. B. Greve, 2000a). Liegt den negativen Erfahrungen eine dauerhafte Entwicklung zu Grunde, kann es notwendig sein, diese auch als solche zur Kenntnis zu nehmen, etwa um Interventionen zu beginnen oder kompensatorische Anstrengungen zu bemühen; in diesem Fall kann auch die zweite Verteidigungslinie kein längerfristig stabiles und gleichzeitig im Sinne der Handlungsregulation funktionales Selbst gewährleisten. Dies wird insbesondere vor dem Hintergrund der Entwicklungsdynamiken im höheren Alter relevant, da sich im Laufe des Erwachsenenalters die Gewinn-Verlust-Bilanz zunehmend in negative Richtung verschiebt (Baltes, 1997; Heckhausen, Dixon & Baltes, 1989; Brandtstädter & Greve, 1994).

Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung. Für eine dauerhafte Stabilisierung des Selbst bis ins höhere Erwachsenenalter hinein bedarf es also, bleibt man bei dem Bild, einer dritten Verteidigungslinie: Prozesse, welche die Realität, eben auch in Form bedrohlicher Entwicklungen, akzeptieren und in das Selbstkonzept integrieren, aber gleichzeitig im Sinne des Lustprinzips eine positive Tönung des Selbstkonzepts aufrechterhalten. Wie kann dies aber gelingen? Greve und Kollegen argumentieren, dass Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung eine mögliche Antwort auf diese Frage darstellen (Brandtstädter & Greve, 1992; Greve, 1989, 1990, 2000a; Greve & Wentura, 2003, 2010; Wentura & Greve, 1996, 2004, 2005; Greve et al., 2009). Durch die flexible Anpassung der Operationalisierung bedeutsamer Selbstkonzeptbereiche wird erreicht, dass die Person trotz negativer Evidenz an diesen Selbstkonzeptbereichen festhalten kann. Dies wird durch zwei Faktoren ermöglicht: zum einen durch die hierarchische Organisation des Selbstkonzepts (vgl. Kap. 2.2.4), die bedingt, dass diejenigen Bereiche, die wir zur Selbstbeschreibung heranziehen, die uns ausmachen oder wichtig sind in der Regel keiner direkten Bedrohung durch falsifikatorische Evidenz ausgesetzt sind, da (negative) Erfahrungen zumeist auf einer hierarchisch untergeordneten, konkreteren Ebene gemacht werden. Zum anderen lassen die entsprechenden Konzepte Spielräume für individuelle Interpretationen und können somit – und das ist der Trick der Immunisierung – adaptiv an die eigenen wahrgenommenen

Fähigkeiten und Fertigkeiten angepasst werden. Bedrohliche Information kann also ohne negative Konsequenzen in das Selbstkonzept integriert werden, indem der betroffenen Fähigkeit (die als solche emotional wenig relevant ist) ihre Bedeutung für den übergeordneten, emotional bedeutsamen Selbstkonzeptbereich abgesprochen wird. Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung ermöglichen also Stabilität auf Ebene überdauernder Eigenschaften durch Anpassung auf Ebene sie operationalisierender Fähigkeiten. Als zentrales Thema der vorliegenden Arbeit wird die Selbstkonzeptimmunisierung in Kapitel 2.3.3 ausführlich dargestellt.

Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung stellen ein sehr funktionales Mittel und ein wichtiges Werkzeug in Bezug auf eine dauerhafte, realitätsangepasste Selbststabilisierung dar. Doch auch sie haben Grenzen: Konzepte sind nicht beliebig anpassbar, wird ein Konzept von mehreren Seiten massiv bedroht, bleibt unter Umständen kein Spielraum für eine begriffliche Anpassung. Ein Schüler, der die Überzeugung hegt ein guter Schüler zu sein, kann diese Überzeugung gegen Rückschläge in einzelnen Fächern oder bestimmten Arten der Leistungserhebung immunisieren („die Sportnote hat damit ja nun wirklich nichts zu tun, die eins in Mathe ist doch wesentlich bedeutsamer“, oder „stupidе Vokabeltests sind ja nun wirklich kein guter Indikator für die komplexen Leistungen, die ein guter Schüler erbringen muss“) – schlechte Noten in allen Fächern, bei allen Lehrern, schriftlich wie mündlich bieten aber keinen Spielraum für Konzeptanpassungen. In so einem Falle sind nun endgültig alle Verteidigungslinien überschritten, und der Person wird eine (bedrohliche) Diskrepanz bewusst zwischen der wahrgenommenen aktuellen und der angestrebten Entwicklungssituation.

Zwei-Prozess-Modell der Entwicklungsregulation. Derartige Diskrepanzen sind wesentlicher Inhalt des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung von Brandtstädter und Kollegen (z. B. Brandtstädter, 1999, 2007, 2011; Brandtstädter & Greve, 1994; Brandtstädter & Renner, 1990). Das Modell beschreibt dabei zwei grundlegende Möglichkeiten, Diskrepanzen zwischen einem wahrgenommenen aktuellen Zustand und einem angestrebten Zustand bzw. Selbstentwurf zu verringern oder aufzulösen: durch Assimilation oder Akkommodation. Beide tragen dabei zur Stabilisierung des Selbst bei, jedoch auf entgegengesetzte Weise.

Im assimilativen Modus wird die Verfolgung von Zielen und Plänen vor Ablenkungen geschützt; treten Schwierigkeiten auf, die zu Diskrepanzwahrnehmungen führen werden die Bemühungen verstärkt, zusätzliche Ressourcen investiert, die Zielverfolgung aktiv vorangetrieben. Entscheidend an assimilativen Bemühungen ist, dass sie ein Festhalten an gesetzten Zielen oder Standards beinhalten; Assimilation führt somit zu einer Verringerung der wahrgenommenen Diskrepanz durch die Annäherung des Ist-Zustandes an den (unveränderten) Soll-Zustand (Brandtstädter, 2007, 2011). Brandtstädter (2007, 2011) spezifiziert drei Facetten assimilativer Aktivität. Die erste besteht in der Auswahl und Gestaltung persönlicher Entwicklungsumwelten, durch die eine Person zunächst aktiv dazu beiträgt, eine möglichst gute Passung herzustellen zwischen ihrer Lebens- (und somit Entwicklungs-)umwelt und ihren persönlichen Fähigkeiten, Vorlieben und Vorstellungen. Selbstkorrektive und selbstregulatorische Aktivitäten setzen als zweite Facette auf Ebene unseres Selbst (vgl. Einführungskapitel) an,

hierunter fallen also alle selbstbezogenen assimilativen Aktivitäten; diese entsprechen in etwa den „exekutiven Funktionen des Selbst“, wie sie in der sozialpsychologischen Forschung betont werden: intentionale, aktive Strategien, die auf die Veränderung des Selbst oder der eigenen Person abzielen. Zentral ist dabei in der Regel die Aufgabe kurzfristiger Handlungstendenzen zugunsten längerfristiger Zielerreichung oder der Erfüllung persönlicher Standards. Erscheint die Umsetzung von Lebensplänen gefährdet, an denen aber weiterhin festgehalten werden soll, werden nach Brandtstädter als dritte Facette assimilativer Aktivität kompensatorische Handlungen relevant. Sie beinhalten etwa die Intensivierung von Anstrengung, die Mobilisierung von Reserven, aber auch die Zuhilfenahme externer Hilfe oder Hilfsmittel.

Diese aktive Form der Auseinandersetzung mit Entwicklungsverlusten wird, mit unterschiedlichen Schwerpunkten, in zwei anderen prominenten Modellen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne betont. Das Modell der Selektiven Optimierung mit Kompensation (SOK; z. B. Baltes & Baltes, 1990; Baltes, 1997; Freund & Baltes, 1998) fokussiert – wie der Name des Modells beinhaltet – Strategien der Auswahl von Zielen sowie der Optimierung von Handlungsmitteln, falls notwendig durch kompensatorische Maßnahmen, die der Erreichung dieser Ziele dienen. In der Theorie der Primären und Sekundären Kontrolle von Heckhausen und Kollegen (Heckhausen & Schulz, 1995; Heckhausen, Wrosch & Schulz, 2010), die dem Individuum ebenfalls eine aktive Rolle in Bezug auf seine Entwicklungsregulation zuschreibt, steht das (Wieder)Erlangen primärer Kontrolle nach einer Bedrohung oder Entwicklungsverlusten im Vordergrund, gegebenenfalls durch die Ausübung sekundärer Kontrolle. Brandtstädter verdeutlicht jedoch, dass der Funktionalität dieser Strategien Grenzen gesetzt sind. Umstände können sich ändern, Ressourcen knapp werden; insbesondere, wenn Entwicklungsziele endgültig blockiert sind kann „hartnäckige Zielverfolgung“, wie sie im assimilativen Modus betrieben wird, dysfunktional werden, da sie verhindert, dass neue, aussichtsreichere Ziele anvisiert werden. An dieser Stelle wird der akkommodative Modus relevant. Die Bewältigung bedrohlicher Diskrepanzen zwischen realer Selbstwahrnehmung und Selbstentwurf erfolgt hier, um in der Metapher zu bleiben, durch die Annäherung des Soll-Zustandes an den Ist-Zustand. Das bedeutet, dass nicht die Situation aktiv verändert wird, sondern eigene Ziele, Standards und Vorstellungen bzw. deren relative Bewertung an die Situation und jeweils zur Verfügung stehende Handlungsressourcen, also an realistische Entwicklungsaussichten, angepasst werden. Dies kann auf vielfältige Weise erreicht werden, Brandtstädter spezifiziert auch hier mindestens drei unterscheidbare Facetten. Sozusagen im Kern des Konstrukts steht die Ablösung von blockierten Zielen bzw. deren Abwertung. Dieser Prozess ist vorstellbar als Veränderungen im kognitiven System, beispielsweise durch die Reduktion von assoziativen Verbindungen des blockierten Ziels zu anderen positiv valenten Inhalten, die sich (mindernd) auf die Valenz des Ziels auswirken. Die Erfolgsaussichten dieser kognitiven Umstrukturierung hängen wesentlich von zwei Faktoren ab, einerseits von der Valenz des Ziels bzw. seiner Zentralität im kognitiven System sowie andererseits von der Verfügbarkeit attraktiver alternativer Inhalte und Ziele. Die Regulation von Ansprüchen, eine zweite Facette akkommodativer Bewältigung, unterscheidet sich hierzu in einem wesentlichen Punkt: hier wird am jeweiligen Ziel festgehal-

ten, dessen Erreichbarkeit jedoch durch die Verschiebung der „Messlatte“ erleichtert. Dies ist insbesondere möglich bei abstrakten Zielen, die unterschiedlich ambitioniert operationalisiert werden können: Wohlstand, Gesundheit, beruflicher Erfolg sind gängige Beispiele (Brandtstädter, 2001, 2007, 2011); die Diskrepanzreduktion erfolgt hier über die Anpassung des Erfolgskriteriums an die aktuelle Entwicklungssituation. Eine weitere Spielart akkommodativer Prozesse, die Brandtstädter explizit einbezieht ist die interpretative Aufwertung aversiver Zustände oder Ereignisse. „Konstruktion entlastender Bedeutungen“ oder „Positivierung des Negativen“ (Brandtstädter, 2007, 2011) sind Schlagworte, die diese akkommodative Tendenz beschreiben. Sie erfolgt über die Anreicherung der als aversiv erlebten Situation durch positive Kognitionen oder deren Einordnung in größere Sinnzusammenhänge; das Resultat ist ebenfalls eine Diskrepanzreduktion ohne faktische Veränderung der Situation. Im Gegensatz zu assimilativen Aktivitäten handelt es sich bei all diesen Formen akkommodativer Prozesse nicht um aktive Strategien, die vom Individuum intentional eingesetzt werden können. Akkommodative Prozesse stellen vielmehr präintentionale Anpassungen (von Zielen, Ansprüchen, Situationswahrnehmungen) dar, die bewusst gefassten Entschlüssen, etwa sich von Zielen zu lösen oder Projekte einzustellen, vorausgehen.

Abbildung 2 fasst diese und weitere zentrale Inhalte des Zwei-Prozess-Modells zusammen. In den Kästchen „Dysfunktionale Nebenwirkungen“ werden mögliche negative Konsequenzen einer einseitigen Dominanz des jeweiligen Modus aufgeführt (vgl. Brandtstädter, 2007, S. 42).

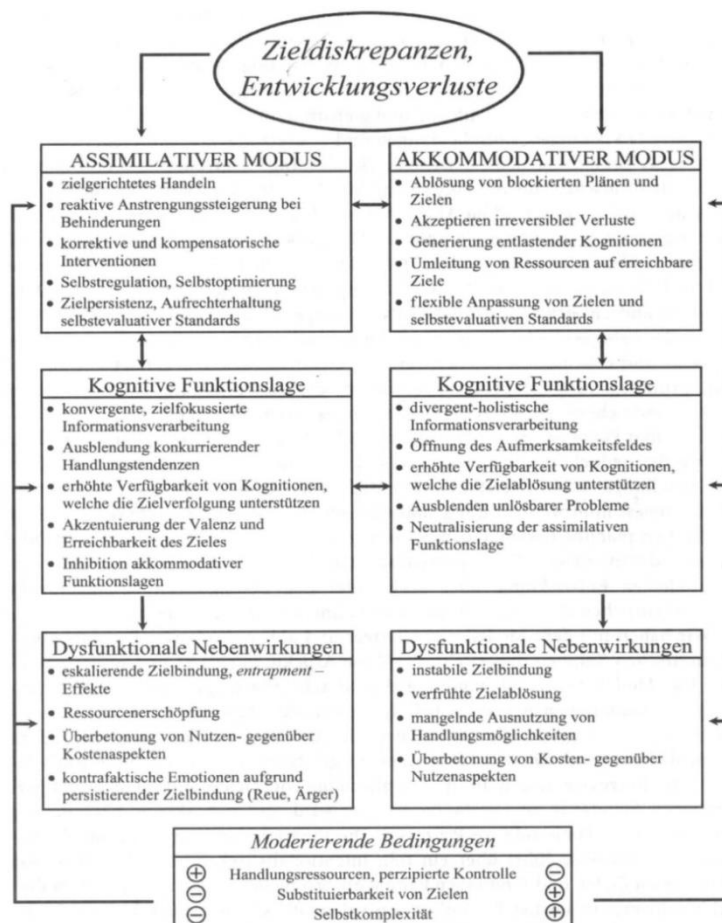


Abbildung 2. Überblick über das Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung (Brandtstädter, 2007, S. 42).

Das Verhältnis assimilativer und akkommodativer Prozesse beschreibt Brandtstädter als „partiell antagonistisch“ (Brandtstädter, 2007, z. B. S. 8). Ein einzelnes, klar abgrenzbares Ziel kann nicht gleichzeitig assimilativ verfolgt und akkommodativ losgelassen werden, die Prozesse schließen sich gegenseitig aus. Bewältigungsprozesse stellen sich allerdings wesentlich komplexer dar als die serielle Verfolgung einzelner, klar abgrenzbarer Ziele: Personen verfolgen in aller Regel mehrere Ziele unterschiedlicher Lebensbereiche und unterschiedlicher Abstraktionsniveaus, einzelne Ziele können in Teilziele heruntergebrochen werden. Worauf es letztlich ankommt ist also das Zusammenspiel assimilativer und akkommodativer Prozesse im Entwicklungsverlauf.

2.3.3 Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung

Das folgende Kapitel dient der ausführlicheren Darstellung der Selbstkonzeptimmunisierung. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Funktionsweise immunisierender Prozesse sowie einem Überblick über bisherige empirische Arbeiten. Da die Begriffe der Selbstkonzeptimmunisierung, Assimilation und Akkommodation in der Literatur in unterschiedlichen Bedeutungen verwendet werden, wird diesen Abschnitten eine kurze begriffliche Klärung vorausgestellt.

Selbstkonzeptimmunisierung, Assimilation und Akkommodation im engeren und im weiteren Sinne – oder: konzept- vs. datengeleitete Stabilisierung. Die drei Begriffe werden in der Literatur in zwei voneinander unterscheidbaren Bedeutungen verwendet, jeweils enger oder weiter gefasst. Diesen Unterschied visualisierte Greve (ohne Jahr) in einem Modell (vgl. Abbildung 3).



Abbildung 3. Modell adaptive Prozesse nach Greve (ohne Jahr).

Ausgangspunkt für das Modell ist, dass Bedrohungen unabhängig davon, ob sie von der Person wahrgenommen werden oder nicht, immer auf einer Diskrepanz zwischen dem Selbstkonzept und der bestehenden Datenlage beruhen. Diese kann nun prinzipiell auf zwei Arten verringert oder aufgehoben werden: durch die konzeptgeleitete Veränderung der Daten bzw. deren Wahrnehmung

oder Interpretation (dargestellt in der rechten Hälfte des Modells) oder durch die datengeleitete Anpassung des Selbstkonzepts an die bestehende Datenlage (in der linken Seite). Eine Möglichkeit ist nun, entgegen der im vorigen Kapitel eingeführten aktuellen Verwendung im Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung, in einem weiten Begriffsverständnis alle Prozesse, die sozusagen auf dem Pfad vom Selbstkonzept zu den Daten liegen als assimilativ zu bezeichnen, diejenigen auf dem Pfad von den Daten zum Selbstkonzept als akkommodativ. Immunisierende Prozesse umfassen, ebenfalls in einem weiten Begriffsverständnis, dann all diejenigen Prozesse, die verhindern, dass die Diskrepanz als bedrohlich wahrgenommen wird, dies schließt alle drei im vorigen Kapitel eingeführten Verteidigungslinien ein.

Dieses weite Verständnis birgt aber Schwierigkeiten. Ein offensichtliches Problem ist bei gemeinsamer Betrachtung die Überschneidung der drei Begriffe, die eine konzeptuelle Trennung unmöglich macht. Assimilative Prozesse umfassen in diesem weiten Verständnis jegliche Veränderung der Daten in Richtung Selbstkonzept, egal ob faktisch durch aktive Bemühungen oder interpretativ durch verteidigende Prozesse. Akkommodation entspricht in diesem Verständnis jeglicher datengeleiteter Veränderung des Selbstkonzepts, unabhängig davon, ob es um periphere Anpassungen durch Modifikation einzelner Konzepte oder um die Ablösung von zentralen Aspekten bzw. Konzepten geht. Immunisierende Prozesse im weiteren Sinn stellen entsprechend eine Teilmenge sowohl assimilativer als auch akkommodativer Prozesse dar. Das bedeutet, dass einige assimilative und akkommodative Prozesse auch immunisierend sind; umgekehrt betrachtet ließe sich jeder immunisierende Prozess gleichzeitig auch als assimilativ oder akkommodativ bezeichnen. Dieses Problem ließe sich bereits durch die Verwendung der Begriffe der Assimilation und der Akkommodation im jeweils engeren Sinne beheben, unabhängig von der Auffassung bezüglich der Immunisierung. Brandtstädter handelt dies so; in seinen Arbeiten einschließlich der aktuellen Version des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung (vgl. z. B. Brandtstädter, 2007; Brandtstädter & Greve, 1992, 1994) verwendet er die Begriffe Assimilation und Akkommodation im engeren, Immunisierung dagegen in der Regel im weiteren Sinne.

Fokussiert man jedoch immunisierende Prozesse, erscheint die Verwendung auch des Immunisierungsbegriffes im engeren Sinne von Vorteil. Dieser steht dann nicht als Überbegriff quasi synonym zu Verteidigung, sondern bezieht sich ausschließlich auf deren datengeleitete Anteile. Datengeleitete Anpassungen des Selbstkonzepts ließen sich entsprechend in akkommodative und immunisierende Prozesse klassifizieren, abhängig davon, ob es sich um die Anpassung bzw. Modifikation zentraler oder peripherer Konzepte handelt. In der Systematisierung anhand der Radikalität der Abwehr (vgl. Kap. 2.3.2) wurde die Immunisierung in diesem Begriffsverständnis eingeführt als dritte, flexible Verteidigungslinie. In dieser Verwendung wird auch die Wahl des Begriffs der Immunisierung für diese Kategorie stabilisierender Prozesse nachvollziehbar, als Analogie zum wissenschaftstheoretischen Immunisierungsbegriff (nachzulesen z. B. Greve, 1990). So wie der Kern einer wissenschaftlichen Theorie vor falsifikatorischer Evidenz geschützt werden kann, indem Veränderungen an ihrem

Schutzgürtel vorgenommen werden, kann auch das Selbstkonzept, aufgefasst als subjektive Theorie der Person über sich selber (z. B. Epstein, 1973, 1979), durch Veränderungen an peripheren Selbstaspekten geschützt werden.

Anders als Brandtstädter fasste Greve die Selbstkonzeptimmunisierung bereits in seinen früheren Arbeiten in diesem engeren Sinne auf. Er beschreibt zwei grundlegende Möglichkeiten, wie das Selbstkonzept spontan an die aktuelle Datenlage angepasst werden kann: durch die Einschränkung des Geltungsbereichs oder durch die inhaltliche Modifizierung des jeweils bedrohten Konzepts (Greve, 1990). Die Einschränkung des Geltungsbereichs eines Konzeptes kann zeitlich, inhaltlich oder bezogen auf den Anwendungsbereich erfolgen. Der letzte Punkt beinhaltet beispielsweise die Auswahl der Vergleichsgruppe, die systematisch eingegrenzt werden kann um den Vergleich positiv ausfallen zu lassen. Als Maßstab für Gesundheit oder körperliche Fitness dienen entsprechend beispielsweise nicht mehr alle Menschen, sondern die der eigenen Altersgruppe, oder die Bewohner des eigenen Altersheims (vgl. z. B. Greve, 2007). Im Mittelpunkt der empirischen Arbeiten zur Selbstkonzeptimmunisierung (Greve, 1990; Greve & Wentura, 2003, 2010; Wentura & Greve, 1996, 2004, 2005; Greve et al., 2009) steht jedoch die andere Form immunisierender Prozesse, die ad-hoc Modifizierung bedrohter Konzepte. Auf diese bezog sich die kurze Einführung im vorangegangenen Kapitel, und auf diese soll sich auch im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff der Selbstkonzeptimmunisierung beziehen. Da diese Prozesse Inhalt des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit darstellen, soll ihre Funktionsweise im Folgenden detailliert dargestellt werden.

Funktionsweise der Selbstkonzeptimmunisierung. Was genau wird also verändert, wenn Konzepte ad hoc an die Datenlage angepasst werden? Konzepte, oder inhaltlich abgrenzbare Bereiche des Selbstkonzepts um die es im Folgenden gehen wird, sind immer eingebettet in das hierarchisch organisierte Gesamtgefüge des Selbstkonzepts. Jeder Inhalt, zunächst unabhängig vom Grad seiner Abstraktion, wird also operationalisiert durch seine Verbindungen zu mehreren hierarchisch untergeordneten, konkreteren Inhalten. Abstrakte Eigenschaften oder Selbstkonzeptbereiche wie z. B. „Sportlichkeit“ werden also operationalisiert durch Fähigkeiten oder Fertigkeiten wie beispielsweise „hat eine gute Kondition“, „hat viel Kraft“, „ist schnell“. Das bedeutet im Gegenzug, dass die diversen Fertigkeiten mehr oder weniger diagnostisch sind für jeweils übergeordnete Selbstkonzeptbereiche. So mag „hat eine gute Kondition“ sehr diagnostisch für den Selbstkonzeptbereich Sportlichkeit sein, „hat eine schlanke Figur“ dagegen etwas weniger für Sportlichkeit, dafür umso mehr für Attraktivität. Diese Beispiele zeigen bereits, dass es bei der Operationalisierung der Selbstkonzeptbereiche immer etwas Spielraum für individuelle Interpretationen gibt. Dieser Spielraum ist nicht beliebig groß, da die gemeinsame Verwendung der Sprache und soziale Konventionen Grenzen setzen; um als sportlich zu gelten darf man nicht jegliche Form der körperlichen Betätigung ablehnen. Aber er ermöglicht es, die subjektive Operationalisierung innerhalb dieser Grenzen an die eigenen wahrgenommenen Fähigkeiten anzupassen. Genau darüber funktioniert die Selbstkonzeptimmunisierung: über die adaptive Anpassung der Operationalisierung einer Eigenschaft, verstanden als Profil der Diagnostizitäten der

zugehörigen Fertigkeiten, an das subjektiv wahrgenommene Profil der individuellen Ausprägungen dieser Fertigkeiten. Erhält eine Person negative Rückmeldung bezüglich einer Fertigkeit, die eine Bedrohung eines bedeutsamen zugehörigen übergeordneten Selbstkonzeptbereichs darstellt, kann diese also dadurch aufgehoben werden, dass die Diagnostizität der Fertigkeit für den Selbstkonzeptbereich herabgesetzt wird. Macht ein junger Mann die Erfahrung, dass er sich kräftemäßig nicht mit Gleichaltrigen messen kann, muss er nicht gleich an seiner ihm wichtigen Sportlichkeit zweifeln. Vielmehr kann er „bestreiten“, dass körperliche Kraft ein guter Indikator für Sportlichkeit sei, Ausdauer und Schnelligkeit seien doch viel bedeutsamer. Die Formulierung „bestreiten“ steht in diesem Beispiel deshalb in Anführungszeichen, da sie nahelegt, dass es sich um einen intentionalen Prozess, eine willentlich einsetzbare Strategie handelt; dies ist nicht der Fall. Obwohl die Selbstkonzeptimmunisierung mit der Stabilisierung relevanter Bereiche eine für die Wahrnehmung der eigenen Person unmittelbar relevante Funktion hat, handelt es sich bei den Prozessen selber um subpersonale Regulationsmechanismen, die keiner bewussten Kontrolle unterliegen. Ihr Erfolg ist darüber hinaus sogar maßgeblich davon abhängig, dass ihre Operation der Person eben nicht bewusst ist (vgl. Greve, 1989; Greve & Wentura, 2010; auch für eine Diskussion des „Paradoxes“ der Selbsttäuschung und dessen Auflösung durch Betrachtung auf personaler und subpersonaler Ebene). Die Funktionalität dieses Anpassungsprozesses beruht auf zwei Besonderheiten des Selbstkonzepts, die im Zusammenhang zu seiner hierarchischen Organisation stehen. Die erste betrifft den empirischen Gehalt oder auch den Zusammenhang zu Außenkriterien: je abstrakter eine Ebene ist, desto weniger empirisch überprüfbar ist sie, desto weniger ist sie also auch der Gefahr der direkten Bedrohung durch diskrepante Information ausgesetzt (vgl. z. B. Greve, 1989). Wir beschreiben uns zwar tagtäglich auf Ebene relativ abstrakter Eigenschaften und Selbstkonzeptbereiche – man sieht sich als sportlich, attraktiv, intelligent. Die Erfahrungen, auf denen diese Einschätzungen beruhen machen wir aber auf konkreterer Ebene: man erfährt seine Ausdauer oder deren Mangel beim Joggen oder beim Treppensteigen in den vierten Stock, seine Kraft im Fitnessstudio oder wenn die zwei Getränkekisten ebenfalls in den vierten Stock müssen (der junge Mann aus dem obigen Beispiel vielleicht auch zu später Stunde im Bierzelt). Die Einschätzung, über eine Eigenschaft zu verfügen ist also selten oder nie direkt gefährdet, sondern immer mittelbar über die Fertigkeiten, über die sie operationalisiert ist. An dieser Stelle ist die zweite Besonderheit anzuführen: diese Fertigkeiten sind uns als solche in der Regel nur wenig emotional bedeutsam, sie erlangen ihre Bedeutsamkeit erst dadurch, dass sie eben Indikatoren für einen zentralen Bereich darstellen. Versteht man Zentralität (vgl. Greve, 1989; vgl. Kap. 2.2.3) dabei als wechselseitiges Zusammenspiel emotionaler und strukturell-sprachlicher Aspekte, ist davon auszugehen, dass erst ein gewisses sprachliches Abstraktionsniveau einen Begriff für eine zentrale Stellung qualifiziert – auch hinsichtlich seiner emotionalen Bedeutsamkeit. Die Bedrohung eines zentralen Selbstkonzeptbereichs erfolgt also über widersprüchliche Erfahrung bezüglich einer ihn operationalisierenden (und emotional selbst weniger bedeutsamen) Fertigkeit und kann entsprechend dadurch aufgehoben werden, dass die Diagnostizität dieser Fertigkeit für den Bereich herabgesetzt wird.

Empirie bei Erwachsenen. Immunisierende Prozesse waren bis dato Inhalt einer Reihe empirischer Forschungsarbeiten insbesondere von Werner Greve und Dirk Wentura. Die Zielsetzungen bezogen sich dabei einerseits auf die Gewinnung von Hinweisen auf immunisierende Prozesse in realen Kontexten mit Hilfe korrelativer und quasiexperimenteller Designs sowie auf den experimentellen Nachweis immunisierender Prozesse im Labor. Zum anderen galt das Interesse den Bedingungen, unter denen immunisierende Prozesse verstärkt eingesetzt werden sowie deren Funktionalität, etwa im Sinne der Stabilisierung des Selbstwert. Der Großteil der Studien wurde mit Studierenden oder Versuchspersonen im mittleren bis höheren Erwachsenenalter durchgeführt, der Autorin ist bislang nur eine veröffentlichte Studie mit jugendlichen (Greve et al., 2009), keine mit kindlichen Versuchspersonen bekannt. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über die Arbeiten mit Erwachsenen und deren Ergebnisse gegeben werden, bevor abschließend der Aspekt der Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung thematisiert wird.

Aufgrund der fehlenden Intentionalität der Prozesse entzieht sich die Selbstkonzeptimmunisierung einer direkten Erfassung mittels Selbstauskunft („immunisieren Sie gerade?“ – „Wenn Sie mir bitte kurz erläutern würden, wie das funktioniert?“). Es gibt zwei grundlegende Möglichkeiten, dem Rechnung zu tragen: eine Erfassung mittels Selbstauskunft, die auf einem indirekten Maß beruht sowie eine subpersonale Erfassung der Verbindungsstärken im semantischen Netzwerk mittels Priming-Paradigmen.

Erfassung über Selbstauskunft: Profilkorrelationen als Maß der Selbstkonzeptimmunisierung. Wie im vergangenen Abschnitt dargestellt funktioniert die Selbstkonzeptimmunisierung über die Anpassung der Diagnostizitäten einzelner Inhalte, die einen Selbstkonzeptbereich definieren an deren wahrgenommene aktuelle Ausprägung. Immunisierende Prozesse sollten also in einer hohen Ähnlichkeit der Profile subjektiver Diagnostizitäten und subjektiver Ausprägungen resultieren. Auf diesem Gedanken beruht das Selbstauskunftsmaß: im Fragebogen wird ein Selbstkonzeptbereich durch eine Reihe einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten operationalisiert. Diese werden den Versuchspersonen zweimal dargeboten, mit der Aufgabe, auf einer mehrstufigen Likert-Skala einmal die Diagnostizität des jeweiligen Items für den Selbstkonzeptbereich einzuschätzen, einmal dessen aktuelle eigene Ausprägung (für ein Beispiel vgl. Abbildung 4).

| Jemand der sportlich ist... | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf Sie zu? |
|--|---|
| ...hat eine gute Kondition. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Ich habe eine gute Kondition. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| ...ist schnell und beweglich. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Ich bin schnell und beweglich. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| ...hat viel Kraft. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | Ich habe viel Kraft. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| ... | ... |

Abbildung 4. Beispielitems zur Erfassung der Diagnostizität und der Ausprägung des Selbstkonzeptbereichs „Sportlichkeit“.

Die Ähnlichkeit der zwei Antwortprofile kann nun durch deren Korrelation ausgedrückt werden. Um einen einzelnen Korrelationskoeffizienten pro Person pro Selbstkonzeptbereich zu erhalten, der dann als Maß der Immunisierung in die weiteren Auswertungen eingehen kann, wird eine intraindividuelle Profilkorrelation berechnet. Um auszuschließen, dass die Heterogenität der Itemliste die Höhe der Profilkorrelation beeinflusst, wird zunächst jeder Wert am individuellen Skalenmittelwert standardisiert, so dass nur die jeweiligen Abweichungen in die Berechnung eingehen (für eine ausführliche Darstellung vgl. auch Greve & Wentura, 2003, vgl. Kap. 3.4.2).

Dieses Maß der Selbstkonzeptimmunisierung wurde bislang in einer Reihe korrelativer, einer quasi-experimentellen und einer experimentellen Studien eingesetzt (Greve & Wentura, 2003; mit jugendlichen Versuchspersonen, Greve et al., 2009). Anliegen der korrelativen Studien (Greve, 1990; Greve & Wentura, 2003, Studie 1a-d) war zunächst zu prüfen, ob tatsächlich ein positiver Zusammenhang zwischen den Antwortprofilen zu Diagnostizitäten und wahrgenommenen Ausprägungen der Einzelfertigkeiten besteht. Als Ausgangsbefund könnten die von Greve (1989, 1990) berichteten beinahe durchweg signifikanten positiven interindividuellen Korrelationen zwischen der Diagnostizität und der Ausprägung von jeweils 10 Einzelfertigkeiten zu den drei übergeordneten Selbstkonzeptbereichen Gedächtnis, Unabhängigkeit und Intelligenz bezeichnet werden. Profilkorrelationen berichteten Greve und Wentura (2003) schließlich zu 13 Datensätzen aus vier Studien, in denen insgesamt 727 Versuchspersonen (18-85 Jahre) zu neun verschiedenen Selbstkonzeptbereichen befragt wurden. Die Mittelwerte der Profilkorrelationen waren durchweg positiv und unterschieden sich in allen Fällen signifikant von null. Die Autoren interpretieren dies als Hinweis darauf, dass immunisierende Prozesse über eine Vielzahl verschiedener Selbstkonzeptbereiche und über ein breites Altersspektrum hinweg eingesetzt werden. Da zu zwei Selbstkonzeptbereichen (Intelligenz und Gedächtnis) drei bzw. vier unabhängige Datensätze berichtet wurden, konnte zumindest für diese Bereiche auch bereits die Replizierbarkeit des Befundes gezeigt werden.

Über diese Hinweise auf immunisierende Prozesse hinaus testeten Greve und Wentura (2003) die Hypothese, dass Selbstkonzeptimmunisierung insbesondere dann eingesetzt wird, wenn die Person für den betreffenden Selbstkonzeptbereich ein stabiles Schema (Markus, 1977, vgl. Kap. 2.2.1) etabliert hat. Dazu bildeten sie jeweils zwei Gruppen von Versuchspersonen, Schematiker und Aschematiker. Als Schematiker werden diejenigen Versuchspersonen bezeichnet, die sowohl eine hohe Ausprägung des jeweiligen Traits als auch eine hohe Traitwichtigkeit angaben; für Aschematiker traf keines der beiden Kriterien zu. Es zeigte sich, dass für Schematiker die Profilkorrelationen durchweg höher ausfielen, für zehn der 13 Datensätze war der Unterschied statistisch bedeutsam. Vergleicht man die Gruppen dahingehend, ob sich die mittleren Profilkorrelationen von null unterscheiden zeigt sich auch hier ein Unterschied: für die Schematiker war dies immer der Fall, für die Aschematiker nur in neun der 13 Datensätze. Die Relevanz eines Selbstkonzeptbereichs für die Person, hier im Sinne seiner Schematizität scheint also einen Einfluss darauf zu haben in welchem Ausmaß immunisierende Prozesse zur Stabilisierung eingesetzt werden (vgl. Greve & Wentura, 2003, S. 43).

Die bisher berichteten Befunde teilen jedoch ein gemeinsames Problem: die Profilkorrelationen werden als Indikator vorausgegangener immunisierender Prozesse interpretiert – sie könnten aber auch anders zustande gekommen sein. Ebenso plausibel wäre, dass es in Bereichen, die eine Person als besonders diagnostisch für einen relevanten Selbstkonzeptbereich erachtet, verstärkt zu konzeptgeleiteten Veränderungen der Daten oder deren Wahrnehmung kommt. Darunter fallen sowohl die faktische Veränderungen der Ausprägung von Fertigkeiten durch assimilative Bemühungen der Person als auch eine intensive Verteidigung der Bereiche durch Prozesse der Wahrnehmungsabwehr oder der Akzeptanzvermeidung (Verteidigungslinien 1 und 2, vgl. Kap. 2.3.2). Um diese alternative Erklärung ausschließen zu können muss gezeigt werden, dass eine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung einer Fertigkeit zu einer Veränderung ihrer Diagnostizität führt. Dies ist möglich mit Hilfe experimenteller Studien. Wird eine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung einer Fertigkeit experimentell herbeigeführt und zeigt sich in der Experimentalgruppe eine entsprechend veränderte Diagnostizität dieser Fertigkeit für einen relevanten Selbstkonzeptbereich, so kann von einer Wirkrichtung von der Ausprägung zur Diagnostizität im Sinne immunisierender Prozesse ausgegangen werden. Greve und Wentura (2003, Studie 2) berichten eine experimentelle Studie, in der sie Versuchspersonen in einem Quiz gegen einen vermeintlichen Gegner antreten ließen. Die Fragen bezogen sich auf vier Wissensbereiche, der Ausgang des Quiz wurde durch das Antwortverhalten des „Gegners“ experimentell so variiert, dass die Versuchsperson in zwei der Bereiche relativ über-, in den zwei anderen Bereichen relativ unterlegen war. Im Anschluss an das Quiz wurden neben anderen Variablen die Diagnostizitäten der vier Wissensgebiete für den übergeordneten Bereich „Allgemeinwissen“ abgefragt. Die Höhe der Diagnostizitäten unterschied sich dabei bedeutsam zwischen den Bedingungen: in den Bereichen, in denen der Gegner bessere Leistungen zeigte lag sie niedriger als in den Bereichen, in denen die Versuchspersonen selber mehr Fragen richtig beantworteten.

Dieser Befund stellt einen bedeutenden Schritt zum Nachweis immunisierender Prozesse dar: es konnte gezeigt werden, dass sich die Diagnostizität von Selbstkonzeptinhalten als Reaktion auf eine Manipulation der wahrgenommenen Ausprägung ändert. Der einzige Schwachpunkt bleibt nun die mangelnde externe Validität dieses laborexperimentellen Befundes, wie Greve und Wentura (2003, vgl. S. 45) ausführlich diskutieren. Mit Hilfe laborexperimenteller Designs ist es nicht möglich zu zeigen, dass einer realen und realistischen Bedrohung des Selbstkonzepts durch reale Erfahrungen auch tatsächlich dadurch begegnet (und diese dadurch gepuffert) wird, dass die Diagnostizitäten der bedrohten Aspekte für einen übergeordneten, bedeutsamen Selbstkonzeptbereich abgewertet werden. Leider stößt die Forschung zur Selbstkonzeptimmunisierung hier an eine unüberwindbare Grenze. Die experimentelle Manipulation relevanter Selbstkonzeptbereiche in einem feldexperimentellen Design ist mindestens aus ethischen Gesichtspunkten nicht möglich, würde sie doch bedeuten, längerfristige und tiefgreifende Veränderungen in relevanten Selbstkonzeptaspekten vorzunehmen. Als Lösung dieses Problems schlagen Greve und Wentura (2003) die Ergänzung der experimentellen Studien durch extern hoch valide quasi-experimentelle Designs vor. Sie berichten eine quasiexperimentelle Studie (Greve & Wentura, 2003, Studie 3), in denen Studenten vor Beginn und gegen Ende

einer einsemestrigen praktischen Übung zur Gesprächsführung zu ihren kommunikativen Fähigkeiten befragt wurden. Im Rahmen der Veranstaltung sammelten die Teilnehmer praktische Erfahrungen, die mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit an der einen oder anderen Stelle zu Veränderungen der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten führen. Die zentrale Forschungsfrage lautete, ob diese Veränderung der spezifischen Fähigkeitswahrnehmung auch tatsächlich mit einer Veränderung der Diagnostizitäten der entsprechenden Fähigkeiten für den übergeordneten Bereich „kommunikative Fähigkeit“ einhergeht. Zu beiden Messzeitpunkten wurde die wahrgenommene Ausprägung und die Wichtigkeit des Selbstkonzeptbereichs erhoben, sowie die Ausprägungen und Diagnostizitäten von 36 untergeordneten Einzelfähigkeiten. Als längsschnittliches Maß der Immunisierung berechneten die Autoren eine Profilkorrelation, in die ein Maß der Veränderung der einzelnen Ausprägungen und Diagnostizitäten (die Residuen der jeweiligen Regressionen von T2 auf T1) eingeht. Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass es auf Ebene des übergeordneten Bereichs keine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung oder der Wichtigkeit gab. Bezüglich der Einzelfähigkeiten zeigte sich, dass neben den querschnittlichen Profilkorrelationen zu beiden Messzeitpunkten auch die längsschnittliche Profilkorrelation signifikant von null verschieden ist. Die eingangs formulierte Forschungsfrage kann also positiv beantwortet werden: reale Veränderung der subjektiven Fähigkeiten, erzeugt durch reale Erfahrungen im Kontext des Studiums, gehen mit der Veränderung der Diagnostizität der betreffenden Bereiche einher.

Subpersonale Erfassung der Selbstkonzeptimmunisierung. Eine zweite Möglichkeit zur Erfassung immunisierender Prozesse ist die direktere Messung subjektiver Repräsentationsstrukturen mit Hilfe von Paradigmen semantischen Primings. Der Grundgedanke hierbei ist, dass die Verarbeitung eines Zielwortes (Target) durch die vorherige Darbietung eines anderen Wortes (Prime) erleichtert wird, wenn zwischen den beiden Worten eine semantische Beziehung besteht. Zur Erklärung dieses Effekts dient häufig das Bild der Aktivationsausbreitung im semantischen Netzwerk: je enger die Verbindung zwischen zwei Begriffen, desto schneller erfolgt die Ausbreitung der Aktivierung, desto stärker profitiert die Verarbeitung eines Begriffs von der vorherigen Aktivierung des anderen Begriffs. Dieser Vorteil zeigt sich dann beispielsweise in verkürzten Reaktionszeiten bei einer lexikalischen Entscheidungsaufgabe, also der Entscheidung, ob es sich bei einer Reihe von Buchstaben um ein Wort handelt oder nicht (für einen Überblick vgl. Neely, 1991; Wentura & Degner, 2010). Durch Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung wird die individuelle Repräsentation relevanter (z. B. zentraler, schematischer) Begriffe an das Profil wahrgenommener eigener Stärken und Schwächen angepasst. Je höher die Ausprägung eines definierenden Begriffes, desto stärker sollte entsprechend dessen Verbindung zum übergeordneten Begriff sein. Diese Verbindungsstärken können nun über den Primingeffect, also die Reaktionsbeschleunigung beim Erkennen des Zielwortes nach vorausgegangenem Primewort geschätzt werden. Der Schritt über die bewusste Einschätzung der Diagnostizität eines Begriffs auf einer Likert-Skala entfällt somit bei dieser Form der Erhebung.

Ein Nachweis der Variation von Verbindungsstärken in Abhängigkeit der wahrgenommenen eigenen Fähigkeiten gelang Wentura und Greve (2005) in einer kombinierten Selbstauskunfts- und Primingstudie. Zunächst erhoben sie bei einer studentischen Stichprobe per Fragebogen Selbsteinschätzungen zur Zentralität von vier Traits sowie der Ausprägung von jeweils zehn zugehörigen Einzelfertigkeiten. Drei Monate später nahm die selbe Stichprobe an einer vermeintlich unabhängigen Primingstudie teil. Als Targetwörter wurden die Bezeichnungen der Traits verwendet, als Primewörter dienten die Fertigkeiten aus der Fragebogenstudie, eingebettet in ganze Sätze im Rahmen einer Sentence-Priming Aufgabe (für Details siehe Wentura & Greve, 2005; zusammenfassend Greve & Wentura, 2010). Die Darbietung erfolgte entweder kongruent, das heißt das Primewort stammte aus der Liste der den Trait operationalisierenden Fertigkeiten, oder inkongruent, also ohne Beziehung zwischen Prime und Target. Ein Bezug zum Selbstkonzept der Probanden wurde dabei nicht hergestellt, die Sätze bezogen sich auf fiktive Personen.

Die Ergebnisse zeigten zunächst einen Effekt der Kongruenz von Prime und Target: die Traitwörter wurden prinzipiell schneller als Worte klassifiziert, wenn die vorausgehende Fertigkeit den Trait operationalisiert. Werden zu diesem grundlegenden Primingeffekt die selbstbezogenen Daten aus der Vorstudie in die Analyse mit einbezogen, zeigt sich eine statistisch bedeutsame Dreifachinteraktion der Faktoren Zentralität des Traits, Ausprägung der Fertigkeit und Prime-Target Kongruenz. Diese stellt sich so dar, dass für zentrale Traits diejenigen Fertigkeiten zu einem signifikanten Primingeffekt führten, deren Ausprägung die Versuchspersonen als hoch einschätzten, diejenigen mit niedriger subjektiver Ausprägung nicht. Für nicht zentrale Traits stellt sich der Effekt genau umgekehrt dar, hier erzeugten nur Fertigkeiten mit niedriger subjektiver Ausprägung eine Reaktionszeitbeschleunigung. Um Hinweise auf die Funktionalität immunisierender Prozesse zu gewinnen, wurde in einem weiteren Schritt zusätzlich der in der Vorstudie erfasste Selbstwert der Versuchspersonen mit in die Auswertungen einbezogen. Es zeigte sich, dass die dargestellten Ergebnisse nur für Versuchspersonen mit mittlerem bis hohem Selbstwert gelten. Für Versuchspersonen mit niedrigem Selbstwert (unterstes Quartil) findet sich ein genau gegenläufiger Effekt: hier führen in zentralen Traits Fertigkeiten mit niedriger Ausprägung zu einem Primingeffekt, in nicht zentralen Fertigkeiten mit hoher Ausprägung. Dieses Ergebnis lässt sich im Sinne einer selbstwertstabilisierenden Funktion immunisierender Prozesse interpretieren (Wentura & Greve, 2005).

Wesentliche Erkenntnis dieser Studie ist es, dass sich für Probanden mit „gesundem“ Selbstwert in zentralen Selbstkonzeptbereichen bei hoher wahrgenommener Ausprägung einer Fertigkeit ein Primingeffekt zeigt. Dies kann so interpretiert werden, dass Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung die Repräsentationsstruktur von Begriffen dahingehend verändern, dass die Beziehung mit der Höhe der wahrgenommenen Ausprägung enger wird. Leider handelt es sich bei den Ergebnissen aber wiederum nur um den Nachweis eines immunen Selbst, der Prozess der Immunisierung kann nicht gezeigt werden. Entsprechend greifen an dieser Stelle die selben Argumente, die bei den korrelativen Studien mit Selbstauskunftsmaßen angeführt wurden: dieser Effekt könnte auch anders zustande

gekommen sein. Diesem Einwand stehen allerdings die Daten aus zwei experimentellen Studien (Wentura & Greve, 1996, 2004) entgegen, die zeigen, dass die Veränderung der Ausprägungswahrnehmung tatsächlich zu einer Veränderung der Verbindungsstärke zwischen einem Selbstkonzeptbereich und ihn operationalisierenden Einzelfertigkeiten führt.

In einer dieser experimentellen Studien (Wentura & Greve, 2004) wurde zur Messung der Immunisierung ebenfalls eine Sentence-Priming Aufgabe eingesetzt. Eine experimentelle Variation soll hier jedoch gewährleisten, dass der Primingeffekt tatsächlich auf eine Veränderung der Repräsentationsstruktur zurückzuführen ist. Als Setting wurde wieder ein Quiz gewählt (vgl. Greve & Wentura, 2003), wobei die Versuchspersonen hier jedoch nicht gegen einen vermeintlichen Gegner antraten, sondern die Aufgabenschwierigkeit experimentell variiert wurde. Es zeigte sich, dass diejenigen Fragen, formuliert als Sätze mit Bezug auf eine fiktive Person, einen Primingeffekt für das Zielwort „gebildet“ erzeugten, die trotz hoher Aufgabenschwierigkeit von der Versuchsperson korrekt beantwortet werden konnten.

Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Konfrontation der Versuchspersonen mit unvermeidlichen Wissenslücken (die Lösungswahrscheinlichkeit lag für einfache Fragen bei 71,1 % (Exp. 1) bzw. 77,9 % (Exp. 2), was bedeutet, dass etwa ein Viertel nicht richtig beantwortet werden konnten) dazu führt, dass diese ihre Zuschreibung der Eigenschaft „gebildet“ in Frage stellen. Dies löst eine Immunisierungsreaktion aus, dahingehend, dass die Definition von „gebildet“ an die eigenen wahrgenommenen Stärken angepasst wird. Im Verlauf des Quiz wird also solche Information fokussiert, welche die eigene Bildung bekräftigt; hierfür qualifizieren sich insbesondere richtig beantwortete Fragen mit hoher Schwierigkeit. Die Konsequenz ist, dass die Verbindungen dieser Inhalte zum übergeordneten Selbstkonzeptbereich „gebildet“ gestärkt werden, und genau dies äußert sich in dem gezeigten Primingeffekt.

Mit experimentell variiertem Feedback arbeiteten Wentura und Greve (1996) hingegen in ihrer ersten experimentellen Studie zur Selbstkonzeptimmunisierung. Hier bearbeiteten studentische Versuchspersonen einen vermeintlichen computergestützten Intelligenztest. Der Test bestand aus sieben Untertests, die jeweils durch aussagekräftige Begriffe (u. a. Sprache, Logik, Rechnen, Gedächtnis) benannt waren. Die Rückmeldungen zu den Untertests stellten die experimentelle Variation dar: die ersten beiden Tests wurden allen Versuchspersonen leicht positiv rückgemeldet, von den verbleibenden vier Tests wurden in randomisierter Zuordnung zwei deutlich positiv, zwei deutlich negativ rückgemeldet. Die Erfassung der Immunisierungsreaktion als abhängige Variable erfolgte im siebten vermeintlichen Untertest. Die Versuchspersonen bearbeiteten dafür eine lexikalische Entscheidungsaufgabe, in denen die Namen der vier relevanten Subtests als Testworte enthalten waren. Ein erster Durchgang erfolgte als Baseline-Messung ohne Priming, in einem zweiten Durchgang ging den Testworten das Primewort „Intelligenz“ voran (für eine detaillierte Beschreibung der kreativen Versuchsanordnung vgl. Wentura & Greve, 1996; zusammenfassend Greve & Wentura, 2010). Die Ergebnisse zeigten, dass das Priming durch „Intelligenz“ bei den Namen der Untertests mit positiver

Leistungsrückmeldung gegenüber denen mit negativer Rückmeldung zu einer Verringerung der Reaktionszeit führte. In der Baselinemessung zeigte sich kein Unterschied zwischen den Bedingungen. Auch dieses Ergebnis (vgl. Greve & Wentura, 2003, Studie 2) kann als Beleg dafür gewertet werden, dass die experimentell variierten Leistungsrückmeldungen zu einer Veränderung der Repräsentation des Intelligenzbegriffs führten: er wurde an das eigene Fähigkeitsprofil angepasst (vgl. Wentura & Greve, 1996, S. 219).

Empirie bei Jugendlichen. Bislang wurde erst eine Studie veröffentlicht, die immunisierende Prozesse an einer jugendlichen Stichprobe untersucht (Greve et al., 2009). Diese entstand 2006 im Rahmen des Projektseminars „Wissenschaftliche Praxis“ an der Universität Hildesheim, unter Leitung von Werner Greve und Bernhard Leipold. In einem querschnittlichen Design wurden per Fragebogen 1337 Jugendliche zwischen 12 und 22 Jahren befragt. Als Maß der Selbstkonzeptimmunisierung diente die Profilkorrelation der Selbsteinschätzungen („so bin ich“) bezüglich 23 Adjektiven (z. B. attraktiv, witzig, sportlich, intelligent) sowie deren Diagnostizitäten für den allgemeinen Selbstwert („das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“). Zusätzlich wurden ein grober Schätzer der Schematizität der Adjektive („ich bin mir sicher, so zu sein“), der Selbstwert sowie ein Maß des subjektiven Belastungserlebens erhoben. Dafür wurde das Erleben sechs möglicher kritischer Lebensereignisse (schwere Erkrankung, Tod einer nahestehenden Person, Armut, Scheidung der Eltern, Nicht-Versetzung in der Schule, von Partner/in verlassen werden) abgefragt, welches jeweils anhand der subjektiven Bedeutsamkeit der Ereignisse gewichtet wurde. Die Auswertungen zeigten zunächst eine sehr geringe negative Alterskorrelation der Immunisierung über diese Altersspanne ($r = -.06$, $p < .05$) sowie einen ebenso geringen direkten Zusammenhang zum Selbstwert ($r = .07$, $p < .05$). Der Schätzer der Schematizität stand in keinem Zusammenhang zum Ausmaß der Immunisierung (Ackermann, 2006). Der zentrale Befund bezieht sich jedoch auf die altersabhängige Funktionalität immunisierender Prozesse: es zeigte sich eine signifikante Dreifachinteraktion der Variablen Immunisierung, Alter und Belastungserleben für die Erklärung des Selbstwertes. Diese stellt sich so dar, dass für die jüngere Hälfte der Stichprobe (< 16 Jahre) die Immunisierung den Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und dem Selbstwert moderiert, während es für die älteren Jugendlichen keinen derartigen stresspuffernden Effekt gibt. Die Autoren diskutieren diesen Befund dahingehend, dass die ad-hoc Anpassung von Konzepten zu Beginn der Adoleszenz angesichts eines fragilen, vielfach bedrohten Selbstwertempfindens besonders hilfreich ist. In der späten Adoleszenz hingegen ist eine „realitätsadaptive ‘Feinadjustierung’ des Selbstkonzeptes“ (Greve et al., 2009, S. 31) im Hinblick auf anstehende weitreichende Entscheidungen für das bevorstehende Erwachsenenalter drängender. Leider unterliegt die Studie einer Reihe von Einschränkungen. Neben der unsystematisch erhobenen (dafür sehr großen) Stichprobe erscheinen insbesondere solche bezüglich der verwendeten Maße relevant. So wird die Selbstkonzeptimmunisierung ausschließlich auf Ebene des globalen Selbstwertes erhoben, eine bereichsspezifische Erfassung erfolgte nicht. Auch das Belastungsmaß erscheint verbesserungsfähig: zwar wurde mit der Auswahl der Ereignisse ein breites Spektrum (persönliche Gesundheit, Familie, Partnerschaft, Schule, allgemeine Lebensumstände) abgefragt, alltägliche oder

chronische Stressoren wurden hingegen nicht bzw. nicht ausreichend berücksichtigt (Greve et al., 2009). Zudem fehlt bei der Itemformulierung ein Bezug zum aktuellen Belastungserleben. Da die Gewichtung nicht aufgrund der Einschätzung dieser, sondern prototypischer Situationen erfolgt, ist nicht sichergestellt, dass die angegebenen Ereignisse tatsächlich im Zusammenhang mit dem aktuellen Belastungserleben stehen (im extremen Fall geht der Tod der (Ur)Oma in der frühen Kindheit hoch gewichtet in den Indikator ein). Trotz dieser Einschränkungen stellt die Studie einen wichtigen Schritt in eine vielversprechende Richtung dar.

2.4 Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung – theoretische Überlegungen, Ableitung der Fragestellung für den empirischen Teil

In den theoretischen Kapiteln zur Selbststabilisierung (im Allgemeinen) und zur Selbstkonzeptimmunisierung (im Besonderen) sollte deutlich geworden sein, dass immunisierende Prozesse eine wichtige entwicklungsregulative Funktion erfüllen. Bislang wurden diese insbesondere im Kontext der Bewältigung alter(n)spezifischer Einschränkungen und Funktionsverluste betrachtet. Dies erscheint auch naheliegend, entstand die Forschung zur Immunisierung doch in der Tradition des Lebensspannenansatzes innerhalb der Entwicklungspsychologie. Im Vordergrund des gesamten Ansatzes wie auch der Arbeiten zur Immunisierung standen Fragen nach der Aufrechterhaltung personaler Stabilität im höheren Alter trotz kumulierender Einschränkungen, Verluste und negativer Erfahrungen. Die erste Studie, die sich gezielt mit dem Einsatz und der Funktionalität immunisierender Prozesse auseinandersetzte (Greve, 1989) untersuchte eine Stichprobe im breiten Altersspektrum von 18 bis 85 Jahren und betrachtete neben der aktuellen Wahrnehmung eigener Fähigkeiten auch deren retrospektiv erhobenen Veränderungen. Diese zeigten verglichen mit den aktuellen Ausprägungen zwar schwächere, aber auch überwiegend positive Korrelationen zur Diagnostizität der jeweiligen Fähigkeit für den übergeordneten Selbstkonzeptbereich (Greve, 1989), ein Ergebnis, das die Funktion immunisierender Prozesse gerade im Kontext des Alterns unterstreicht. Die Selbstkonzeptbereiche für diese Studie wurden so gewählt, dass über die gesamte Lebensspanne Entwicklung zu erwarten ist, sind aber in besonderem Maße mit altersabhängigen Verlusten assoziiert: Gedächtnis, Unabhängigkeit, Intelligenz. Aus diesen Bereichen stammen auch die Beispiele, die in den meisten Arbeiten (u. a. Greve, 2000a, 2005a, 2007) zur Veranschaulichung des Immunisierungsprozesses herangezogen werden. Auf diese Weise ist der „Entdeckungszusammenhang“ und die entwicklungsregulative Funktion der Immunisierung stets salient, auch ohne dass der Bezug zum höheren Lebensalter explizit formuliert wird (vgl. z. B. in Greve & Wentura, 2003, 2010).

Trotz der offensichtlich entwicklungspsychologischen Ausrichtung der Forschung zur Selbstkonzeptimmunisierung kam der Entwicklung immunisierender Prozesse als solcher bislang nur wenig Aufmerksamkeit zu. Im Vordergrund stand die entwicklungsregulative Funktion der Immunisierung, nicht Aspekte deren Entwicklung. Wurden solche thematisiert, dann meist dahingehend, dass der Funktionalität der Selbstkonzeptimmunisierung Grenzen gesetzt sind, etwa bei irreversiblen und schweren Beeinträchtigungen; unter solchen Entwicklungsbedingungen wird eine Abnahme immuni-

sierender zugunsten akkommodativer Prozesse angenommen (z. B. Greve, 2005b, 2005a; Greve & Wentura, 2010). Weniger präsent erscheint in den meisten Texten (eine Ausnahme stellt selbstverständlich der explizit diesem Thema gewidmete Artikel von Greve et al., 2009 dar) bislang hingegen die Frage nach der initialen Entwicklung immunisierender Prozesse. Die theoretischen Überlegungen beschränken sich in der Regel darauf, dass das Jugendalter etwa aufgrund der strukturellen Entwicklung des Selbstkonzepts und der dadurch erst geschaffenen Voraussetzungen (Greve & Wentura, 2010) prädestiniert für die Entwicklung immunisierender Prozesse zu sein scheint, vertieft wird diese Thematik jedoch selten.

In den empirischen Arbeiten (ausgenommen Greve et al., 2009) spielte der Aspekt der initialen Entwicklung bislang keine Rolle. Die Studien arbeiteten überwiegend mit studentischen Versuchspersonen, fünf der sechs vorgestellten Studien sowie das umfassende Review (Greve & Wentura, 2010) wurden in Zeitschriften ohne entwicklungspsychologischen Bezug veröffentlicht (Sprache und Kognition, Zeitschrift für Sozialpsychologie, Personality and Social Psychology Bulletin, Social Cognition, Self and Identity, Consciousness & Cognition). Die einzige Ausnahme stellt auch hier der Datensatz dar, der im Rahmen der Veranstaltung "Wissenschaftliche Praxis" an der Universität Hildesheim entstanden ist und dessen Ergebnisse in der Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie veröffentlicht wurden (Greve et al., 2009, vgl. Kap. 2.3.3).

Mit dem Problem der fehlenden gesicherten Erkenntnisse zu Entwicklungsaspekten im Kindes- und Jugendalter steht die Forschung zur Selbstkonzeptimmunisierung aber nicht alleine. Brandtstädter (1998) beklagte etwa für den gesamten Bereich der Selbstregulation einen Mangel an entsprechenden Studien, der auch in jüngerer Zeit für spezifischere Inhaltsbereiche von mehreren Autoren noch unterstrichen wird (vgl. z. B. Gestsdóttir & Lerner, 2007; Meyer & Greve, 2012; Pinquart, Silbereisen & Wiesner, 2005). Auch die Forschung zum Coping, verstanden als Regulation unter Stress (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), benennt ähnliche Probleme. Hier gibt es zwar immerhin eine Vielzahl an Befunden zu spezifischen Copingstrategien in spezifischen Altersgruppen, der Versuch der Darstellung von Entwicklungsdynamiken, etwa der Veränderung von Copingstilen im Verlauf der Kindheit und Jugend wird jedoch selten unternommen (z. B. Knebel & Seiffge-Krenke, 2007; Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011). Dabei stellt sich die Beschäftigung mit der Entwicklung regulativer Prozesse im Jugendalter durchaus vielversprechend dar. Zimmer-Gembeck und Skinner (2011) spezifizierten etwa nach einer umfassenden Beschäftigung mit unterschiedlichen Entwicklungsbereichen (u.a. kognitive, emotionale, soziale Entwicklung) mehrere Phasen, in denen auch bezogen auf die Entwicklung von Copingprozessen bedeutende quantitative wie qualitative Veränderungen zu erwarten sind. Drei dieser fünf Phasen liegen im Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz bzw. in deren Verlauf: zwischen 10 und 12, in der mittleren Adoleszenz zwischen 14 und 16 sowie in der späten Adoleszenz zwischen 18 und 22. Für den Bereich intentionaler Regulationsstrategien gibt es einen Befund von Gestsdóttir und Lerner (2007), der auf bedeutende Entwicklungsprozesse im Verlauf der Adoleszenz hinweist. Die Autoren untersuchten basierend

auf dem Fragebogen von Freund und Baltes (2002) die Strategien der Selektion, Optimierung und Kompensation im Sinne des SOK-Modells (z. B. Baltes, 1997; vgl. Kap. 2.3.2) an einer großen längsschnittlichen Stichprobe von Schülern der fünften und sechsten Klasse. Dabei zeigte sich, dass in der fünften Klasse zwar durchaus entwicklungsregulative Kompetenzen vorhanden sind, die auch deutliche positive Zusammenhänge zu Variablen der positiven Jugendentwicklung und negative Zusammenhänge zu Problemverhaltensweisen und Depressivität aufweisen, diese sich in ihrer Struktur aber zunächst noch undifferenziert darstellen. Die dreigliedrige SOK-Struktur, die im Erwachsenenalter vielfach belegt wurde, ließ sich anhand der Daten noch nicht abbilden. Das bedeutet, dass diese sich im Verlauf des Jugendalters ausdifferenzieren muss; diese Entwicklung kann allerdings bislang noch nicht nachvollzogen werden, da es keine (veröffentlichten) Daten zum mittleren oder späten Jugendalter gibt.

Auch bezogen auf die Selbstkonzeptimmunisierung erscheint eine Beschäftigung mit der Entwicklung im Jugendalter vielversprechend. Neben den empirischen Daten (Greve et al., 2009; vgl. Kap. 2.3.3), die auf eine Veränderung der Funktionalität immunisierender Prozesse in dieser Entwicklungsphase hinweisen, sind es insbesondere zwei theoretische Überlegungen, die zu diesem Schluss führen. Die erste bezieht sich auf die Voraussetzungen für das Operieren immunisierender Prozesse, die im Jugendalter weit genug entwickelt erscheinen um immunisierende Prozesse prinzipiell zu ermöglichen. Darüber hinaus zeichnet sich für die entwicklungssensitive Phase des Jugendalters ein besonderer Bedarf an realitätsadaptiven, selbststabilisierenden Prozessen ab (Brandtstädter & Greve, 1992), der eine Entwicklung immunisierender Prozesse nicht nur möglich, sondern auch überaus sinnvoll erscheinen lässt.

Voraussetzungen immunisierender Prozesse. Aus der Funktionsweise immunisierender Prozesse (vgl. Kap. 2.3.3) lassen sich Voraussetzungen für ihr Operieren ableiten. Logische Voraussetzung für eine Stabilisierung übergeordneter Selbstaspekte durch realitätsadaptive Anpassungen auf untergeordneter Ebene ist zunächst eine hierarchische Differenzierung des Selbstkonzepts (Greve et al., 2009). Darüber hinaus ergeben sich sowohl für die über- als auch für die untergeordnete Ebene weitere Notwendigkeiten: die zu stabilisierenden Selbstbeschreibungen müssen hinreichend abstrakt sein um Spielräume für Konzeptanpassungen zu lassen (z. B. Greve & Wentura, 2003), während es auf Ebene der Operationalisierungen eines Mindestmaßes an Differenziertheit bedarf, um bei Abwertung einzelner bedrohter Aspekte die Operationalisierung auf eine hinreichende Anzahl anderer Aspekte stützen zu können (Greve, 2000a; Greve & Wentura, 2003). Das Wissen über die Entwicklung dieser drei Punkte soll im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Die hierarchische Organisation des Selbstkonzepts ist ein zentraler Punkt etwa im Modell von Shavelson und Kollegen (1976; vgl. Kap. 2.2.4). Sie gehen davon aus, dass das kindliche Selbstkonzept zunächst noch undifferenziert und global ist, erst mit zunehmenden sprachlichen Fähigkeiten und zunehmender Erfahrungen bildet sich die differenzierte und hierarchisch organisierte Struktur heraus, die im faktorenanalytischen Modell abgebildet ist. Leider finden sich in den Arbeiten Shavelsons

nur wenige Hinweise auf den konkreten Altersverlauf dieser Entwicklung. Der in Kapitel 2.2.4 vorgestellte Befund einer sich mit dem Alter verändernden Faktorenstruktur stammt aus einer Studie, die mit Schülern der dritten, fünften, achten und elften Klasse durchgeführt wurde (Gordon, 1968, zitiert nach Shavelson et al., 1976); dieses breite Altersspektrum lässt ebenfalls kaum Rückschlüsse auf einen konkreten Entwicklungsverlauf zu. Etwas genauere Informationen aus ähnlichem theoretischen Kontext finden sich beispielsweise bei Marsh und Kollegen (Marsh, Barnes, Cairns & Tidman, 1984). Sie konnten Shavelsons Faktorenstruktur inklusive der hierarchischen Organisation an einer Stichprobe von Schülern der zweiten bis fünften Klasse bestätigen, wobei sich die Faktoren mit dem Alter der Kinder zunehmend deutlicher darstellten. Diese Daten sind gut vereinbar mit der Annahme Harters, dass Kinder ab einem Alter von ca. acht bis zehn Jahren beginnen, spezifische verhaltensnahe Selbstrepräsentationen zu Repräsentationen höherer Ordnung zusammenzufassen; so wird beispielsweise aus guten Leistungen in mehrere Schulfächern die Selbsteinschätzung als „smart“ (Harter, 1999, 2012a). Mit der Integration mehrerer Eigenschaftszuschreibungen zu abstrakten Konzepten in der frühen Adoleszenz (vgl. Kap. 2.3.1) wird die Hierarchisierung des Selbstkonzepts entsprechend fortgesetzt. Wenngleich sich die Informationen über den konkreten Entwicklungsverlauf der Ausdifferenzierung hierarchischer Strukturen als eher dünn darstellen, kann man zusammenfassend davon ausgehen, dass die Voraussetzung einer hinreichend hierarchischen Organisation spätestens in der späten Kindheit bzw. mit dem Übergang zur Adoleszenz gegeben ist.

In direktem Zusammenhang zur Hierarchisierung steht, wie bereits angeklungen, auch die zweite Voraussetzung für immunisierende Prozesse, die Selbstrepräsentation anhand hinreichend abstrakter Begriffe. Um adaptiv an die eigenen wahrgenommenen Stärken und Schwächen angepasst werden zu können, muss ein Begriff oder ein Konzept entsprechenden Spielraum bieten, das heißt, er muss über direkt überprüf- und somit falsifizierbare Außenkriterien hinausgehen. In der frühen Kindheit ist das sicherlich noch nicht gegeben, kleine Kinder beschreiben sich weitestgehend anhand konkreter, direkt beobachtbarer Merkmale. Häufig nutzen sie dazu klar definierbare Kategorien wie Alter oder Geschlecht, sonst weitere körperliche Merkmale, spezifische Fähigkeiten, aber auch Besitztümer oder ihren Namen (Anderson, 1992; Damon & Hart, 1982; Harter, 2012a). Wie im obigen Abschnitt dargestellt beginnen nach Harter (2012a) Kinder etwa mit acht bis zehn Jahren, konkrete Leistungen zu psychischen Eigenschaften zusammenzufassen. Diese Eigenschaftszuschreibungen speisen sich aus mehreren Quellen und gehen selber im Grad ihrer Abstraktion über diese direkt beobachtbaren Kriterien hinaus, womit das Prinzip der adaptiven Konzeptanpassung eine Chance haben sollte. Diese Entwicklung setzt sich in der frühen Adoleszenz mit der Integration der Eigenschaftszuschreibungen zu abstrakten Konzepten (vgl. Kap. 2.3.1) fort, der Spielraum für individuelle Anpassungen wird größer.

Die dritte Voraussetzung bezieht sich auf die Differenziertheit oder den Facettenreichtum der hierarchisch untergeordneten Ebene, also der Operationalisierungen des zu stabilisierenden Begriffs. Um die Diagnostizität einer konkret bedrohten Fähigkeit abwerten zu können muss eine genügende

Anzahl anderer Fähigkeiten oder Fertigkeiten zur Verfügung stehen, auf die die Operationalisierung im Folgenden gestützt werden kann. Ist dies nicht der Fall, ist eine Stabilisierung über eine *Konzeptanpassung* nicht möglich. Auf diese Voraussetzung wurde insbesondere im Kontext altersbedingter Entwicklungsprozesse bereits hingewiesen (z. B. Greve, 2000a; Greve & Wentura, 2010), mit dem Verweis auf alternative Bewältigungsmöglichkeiten wie etwa einer akkommodativen Abwertung des gesamten Konzeptes. Für die Untersuchung der initialen Entwicklung immunisierender Prozesse stellt sich nun die Frage, ab wann die Differenzierung des Selbstkonzepts hinreichend fortgeschritten ist, um diese Voraussetzung zu erfüllen. Es liegen eine Reihe von Erkenntnissen zur allgemeinen Differenzierung von Selbstaspekten vor (zusammenfassend z. B. Anderson, 1992; Filipp & Mayer, 2005), die im Prinzip mit der sprachlichen Entwicklung des Kindes beginnt und einen lebenslangen Prozess darstellt (Hannover & Greve, 2011). Für den interessierenden Entwicklungsabschnitt ab dem Bestehen der hierarchischen Struktur erfährt die Ausdifferenzierung eine deutliche Intensivierung in der frühen Adoleszenz (vgl. 2.3.1). Entsprechend steigt also die Wahrscheinlichkeit für ein notwendiges Mindestmaß an Facetten von der mittleren bzw. späten Kindheit zur frühen Adoleszenz erheblich an.

In Bezug auf die eingangs gestellte Frage, ab wann die strukturellen und inhaltlichen Voraussetzungen für eine Selbstkonzeptimmunisierung gegeben sind, lässt sich also zusammenfassen, dass deren Entwicklung in der mittleren bis späten Kindheit beginnt, weitere substantielle Veränderungen aber insbesondere zu Beginn und im Verlauf der Adoleszenz zu erwarten ist. Eine Beschäftigung mit dem Entwicklungsverlauf der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter erscheint also zumindest aus dieser Perspektive vielversprechend. Im folgenden Abschnitt soll schließlich nach der Möglichkeit auch die Notwendigkeit der Entwicklung immunisierender Prozesse betrachtet werden.

Bedarf an realitätsadaptiven selbststabilisierenden Prozessen. Das Jugendalter stellt eine Phase umfassender und tiefgreifender Veränderungen dar (zur Entwicklung im Jugendalter vgl. z. B. Flammer & Alsaker, 2001; Grob & Jaschinski, 2003; Hasselhorn & Silbereisen, 2008; Oerter & Dreher, 2008; Silbereisen & Weichold, 2012). Die gelingende Bewältigung dieser Veränderungen und der neuen Anforderungen, die diese mit sich bringen hat Havighurst (1948) als „Entwicklungsaufgaben“ des Jugendalters bezeichnet. Als Quelle der Entwicklungsaufgaben sieht er neben physischen Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen insbesondere „the personal values and aspirations of the individual, which are part of his personality, or self“ (Havighurst, 1948, S. 4) Was Havighurst hier als Quelle der Entwicklungsaufgaben bezeichnet erscheint aber, tritt man einen Schritt zurück, selber alles andere als trivial: herauszufinden, welchen Werten man sich verpflichtet fühlt, wer man sein möchte impliziert die Frage danach, wer man ist, in anderen Worten, die Frage nach der eigenen Identität. In der bedeutenden und umfassenden Entwicklungstheorie von Erik H. Erikson (1959/1966) stellt die Identität die zentrale Thematik dar, die sich in der Entwicklungsphase der Adoleszenz zuspitzt. Obwohl der Prozess der Identitätsbildung nach Erikson ein Leben lang andauert, mag subjektiv das Erreichen eines gesicherten Gefühls, wer man ist und wer man sein möchte als Kriterium des Erwachsenwerdens angesehen werden (vgl. Greve, 2007). Dieses Gefühl

sollte vorzugsweise auf einer „erarbeiteten Identität“ beruhen, der Festlegung auf und Bindung an Identitätsaspekte, die nach einer Phase ausführlicher Erkundung erfolgt. Der Begriff stammt aus der Terminologie Marcias (1980), der inspiriert durch Eriksons Theorie ein Modell entwickelte, das einen empirischen Zugang zur Identitätsthematik liefern sollte – und auch lieferte. Der zentrale Gedanke ist, dass anhand der zwei Dimensionen der Erkundung und der Verpflichtung vier „Identitätszustände“ unterscheidbar sind: ohne eine Phase der Erkundung ist Identität entweder diffus (ohne Verpflichtung) oder von anderen, etwa den Eltern übernommen (bei einem hohen Grad an Verpflichtung). Erst durch die Phase des ergebnisoffenen Erkundens und Ausprobierens (Moratorium) kann eine Festlegung auf eine eigenständig erarbeitete Identität erfolgen (Marcia, 1980), die jedoch offen für weitere Erkundung bleibt.

Diese Perspektive auf die Identitätsthematik als zentrale Herausforderung des Jugendalters hat auf den ersten Blick nur wenig zu tun mit den in den vorangehenden Abschnitten dargestellten Überlegungen und Befunden zum Selbstkonzept und dessen Entwicklung im Jugendalter. Die Forschung zur Identität und zum Selbstkonzept entstammt unterschiedlichen Traditionen, die gewählten Begrifflichkeiten unterscheiden sich deutlich voneinander, und verschiedene Konnotationen der Begriffe – Identität wird als relationaler Begriff verstanden und beinhaltet in stärkerem Maße einen subjektiven Erlebensaspekt, etwa das rollen- und zeitunabhängige personale Kontinuitätserleben (z. B. Fuhrer & Trautner, 2005; Mummendey, 2006) – erschweren es, Gemeinsamkeiten im Blick zu halten. Dennoch verwenden manche Autoren die Begriffe synonym (z. B. Fuhrer & Trautner, 2005). Ob eine Gleichsetzung der Begriffe sinnvoll ist oder nicht soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden; in jedem Fall aber kann eine Kombination der Perspektiven das Verständnis für die zentralen Herausforderungen des Jugendalters erleichtern. In der Forschung zur Selbstkonzeptentwicklung ist ein zentrales Thema die zunehmende Differenzierung der Selbstaspekte (vgl. Kap. 2.3.1, auch bereits Shavelson et al., 1976; Kap. 2.2.4). Diese bezieht sich zum einen auf die kontext- und rollenspezifische Ausdifferenzierung, deren Salienz insbesondere in der Phase der mittleren Adoleszenz zur Verwendung des Bildes des „Kaleidoskop-Selbst“ führte (Greve, 2000a; Harter, 1999, 2012a). Die kontextspezifisch variierenden Anforderungen und Erwartungen der ebenfalls wechselnden bedeutsamen Anderen erzeugen situationsabhängige Unterschiede im Verhalten und der Selbstrepräsentation der Jugendlichen, welche wiederum die Frage nach dem „wahren Selbst“ (Harter, 1999, 2012a) dem „wer bin ich?“ oder eben der Identität besonders bedeutsam werden lassen. Eine Stabilisierung subjektiv bedeutsamer Selbstkonzeptbereiche als Voraussetzung für ein Erleben personaler Kontinuität scheint also unabdingbar. Entsprechend naheliegend erscheint die Frage nach dem Bestehen oder der Entwicklung stabilisierender Prozesse oder Mechanismen, in gleichem Maße erstaunlich die Tatsache, dass diese bislang eher selten thematisiert wurde (vgl. z. B. Greve et al., 2009).

Eine effektive und funktionale Selbstkonzeptstabilisierung muss im Jugendalter aber mehrere Entwicklungsbesonderheiten berücksichtigen. Zum einen spielt der Selbstwert in dieser Lebensphase eine besondere Rolle (z. B. Harter, 2012a; vgl. Kap. 2.3.1). Neben der kontextspezifischen Differenzie-

rung von Selbstaspekten kommt es durch die kognitive Fähigkeit zu formalen Operationen und zum hypothetischen Denken (z. B. Dreher & Dreher, 2008) auch zu einer Differenzierung der Perspektiven auf das Selbst (Greve, 2000a; Pinquart & Silbereisen, 2000). Dies führt dazu, dass auch in Bezug auf das Selbst das Mögliche neben dem Wirklichen zunehmend an Bedeutung gewinnt. Alternative und zukünftige Selbstentwürfe erlangen neue Relevanz, und damit auch Vorstellungen zum idealen Selbst, deren Diskrepanz zur real wahrgenommenen Entwicklungssituation nach James (1890b) ursprünglicher Konzeption in engem Zusammenhang zur Selbstbewertung steht. Ihre Brisanz erhält die Selbstwertthematik nun zum einen dadurch, dass in den verschiedenen Kontexten nicht nur die jeweils bedeutsamen Anderen, sondern damit einhergehend auch deren jeweilige Bewertungsmaßstäbe und somit die Selbstbewertungen der Jugendlichen erheblich variieren; auch der Selbstwert ist also in hohem Maße situationsabhängig und somit instabil. Zum anderen ist es genau diese Instabilität von Selbst und Selbstbewertung, welche die Jugendlichen gerade in der mittleren Adoleszenz verunsichert und sich ihrerseits negativ auf die Selbstbewertung auswirkt (Harter, 1999; 2012a; vgl. Kap. 2.3.1). Was die Jugendlichen also brauchen ist eine effektive Stabilisierung individuell bedeutsamer Selbstaspekte als Voraussetzung für ein Gefühl personaler Kontinuität, die auch der Stabilisierung des Selbstwerts Rechnung trägt.

Leider ist in dieser Forderung ein essentieller Punkt, gleichsam eine zweite Entwicklungsbesonderheit des Jugendalters noch nicht berücksichtigt: die Notwendigkeit nach Anpassung und sozialer Anschlussfähigkeit. Ein Großteil der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters stehen im Kontext sozialer Anschlussfähigkeit (z. B. Beziehungen zu Gleichaltrigen, Aufnahme erster romantischer Beziehungen) oder beziehen sich auf Zukunftsentscheidungen mit bedeutender Reichweite, teilweise weit über das Jugendalter hinaus (z. B. berufliche Orientierung). Dies impliziert einen Punkt, der auf den ersten Blick konträr zur Forderung nach Stabilisierung und Selbstwertschutz zu stehen scheint: es setzt eine zumindest hinreichend realistische Selbsteinschätzung voraus. Diese Forderung hat zwar aufgrund der handlungsleitenden Funktion des Selbst prinzipiell über die gesamte Lebensspanne Gültigkeit (vgl. Kap. 2.3.2), erscheint aber aufgrund der drastischen Konsequenzen, die uneffektives Handeln im Jugendalter nach sich zieht hier als besonders zwingend. Das bedeutet, dass stabilisierende Prozesse, die an der Wahrnehmung oder der Akzeptanz unangenehmer Information ansetzen, in Kapitel 2.3.2 als die ersten beiden Verteidigungslinien eingeführt, im Jugendalter besonders schnell an die Grenzen ihrer Funktionalität stoßen. Der Bedarf an Prozessen, die beide Bedürfnisse bedienen können, also gleichzeitig im Sinne des Lust- wie des Realitätsprinzips arbeiten, ist im Jugendalter also besonders groß. Die Selbstkonzeptimmunisierung als einer der wenigen bekannten Prozesse, die dieses leisten können stellt also möglicherweise ein wichtiges Werkzeug dar zur Lösung dieses Dilemmas.

Aus den dargelegten Gründen widmet sich der empirische Teil der vorliegenden Arbeit der Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter. Die Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, den Entwicklungsverlauf des Einsatzes immunisierender Prozesse und deren Funktionalität im Sinne direkter oder indirekter Zusammenhänge zum subjektiven Wohlbefinden besser zu verstehen. Dazu

wurden drei Studien konzipiert und durchgeführt. Die jeweiligen Zielsetzungen, Methoden und Ergebnisse der einzelnen Studien werden im Folgenden ausführlich dargestellt und diskutiert. Den Abschluss dieser Arbeit bilden eine übergreifende Diskussion aller drei Studien sowie ein Ausblick auf weitere Forschungsdesiderata.

3 Studie 1

3.1 Forschungsfrage

Studie 1 verfolgt mehrere Zielsetzungen. Zum einen schließt sie unmittelbar an die Studie aus dem Projektseminar „Wissenschaftliche Praxis“ (Greve et al., 2009, vgl. Kap. 2.3.3) an, indem Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung an einer Stichprobe Jugendlicher aus dem gesamten Altersspektrum von Beginn der Pubertät bis ins junge Erwachsenenalter hinein untersucht werden sollen. Ziel ist dabei zum einen die Replikation bzw. Überprüfung dort berichteter Befunde. Studie 1 soll aber an mehreren Stellen über diese Studie hinausgehen. Zum einen soll die Selbstkonzeptimmunisierung nicht auf Ebene des allgemeinen Selbstwertes, sondern bereichsspezifisch erhoben werden. Damit schließt Studie 1 an die Arbeiten zur Selbstkonzeptimmunisierung mit erwachsenen Versuchspersonen an (vgl. Greve, 1989, 1990; Greve & Wentura, 2003; Wentura & Greve, 1996, 2004, 2005), in denen ebenfalls die Immunisierung einzelner Bereiche betrachtet wurde. Die Auswahl der Selbstkonzeptbereiche stellt dabei eine gewisse Herausforderung dar, da diese eine Reihe von Bedingungen zu erfüllen haben um grundsätzlich als geeignet zu erscheinen. Die Überlegungen hierzu sollen in Kapitel 3.4.1 genauer dargelegt werden. Zum anderen setzt Studie 1 zwei inhaltliche Schwerpunkte, welche eine differenziertere Erfassung zugehöriger Variablen erfordern. Der erste Schwerpunkt ist die Untersuchung der Selbstkonzeptimmunisierung im Kontext der sich entwickelnden Selbstkonzeptstruktur. Welche Merkmale der Struktur begünstigen, welche erschweren immunisierende Prozesse? Betrachtet werden sollen insbesondere die in Kapitel 2.2 vorgestellten Konstrukte der Zentralität und Schematizität der Bereiche sowie in Anlehnung an Linvilles Selbstkomplexität deren Einbindung in das Selbstkonzept und die Anzahl der insgesamt zur Verfügung stehenden Selbstaspekte. Dies erfordert zunächst die Entwicklung geeigneter Maße zur Erfassung dieser Variablen an einer jugendlichen Stichprobe. Eine besondere Herausforderung ergibt sich in Bezug auf die Selbstkomplexität, da diese in der ursprünglichen Form (Linville, 1985; 1987, vgl. Kap. 2.2.2) mit Hilfe eines Sortierverfahrens erhoben wurde, auf das in der vorliegenden Studie aus Gründen der Verhältnismäßigkeit und der Durchführbarkeit verzichtet werden soll. Stattdessen wird der Versuch unternommen, die interessierenden Variablen der Anzahl der Selbstaspekte sowie der Einbindung der einzelnen Bereiche in die Gesamtstruktur des Selbstkonzepts mit Hilfe eines Fragebogenmaßes zu erfassen (vgl. Kap. 3.4). Der zweite inhaltliche Schwerpunkt liegt auf der Funktionalität immunisierender Prozesse im Sinne direkter und indirekter Beziehungen zu Maßen subjektiven Wohlbefindens. Zur Überprüfung der direkten Zusammenhänge sollen neben dem Selbstwert zusätzlich das affektive Erleben und die Depressivität der Versuchspersonen erfasst werden, um ein feineres Bild etwaiger Zusammenhänge immunisierender Prozesse und dem psychischen Wohlbefinden zu zeichnen. Zur Überprüfung indirekter Zusammenhänge wird analog zu Greve et al. (2009) ein Maß subjektiven Belastungserlebens erhoben; dadurch kann getestet werden, ob und unter welchen Bedingungen das Ausmaß der Immunisierung die Beziehung zwischen dem Belastungserleben und dem Wohlbefinden der Jugendlichen moderiert. Da das in Greve et al. (2009) eingesetzte Belastungsmaß an mehreren Stellen verbesserungswürdig

erscheint, wird versucht, mit Hilfe eines neu konstruierten Maßes eine bessere Näherung an das tatsächliche aktuelle Belastungserleben der Jugendlichen zu erreichen (vgl. Kap. 3.4). Einen Überblick über die grundlegenden Forschungsfragen für diese Studie gibt Abbildung 5, in der die zentralen Variablengruppen sowie ausgewählte interessierende Zusammenhänge zwischen diesen schematisch dargestellt sind.

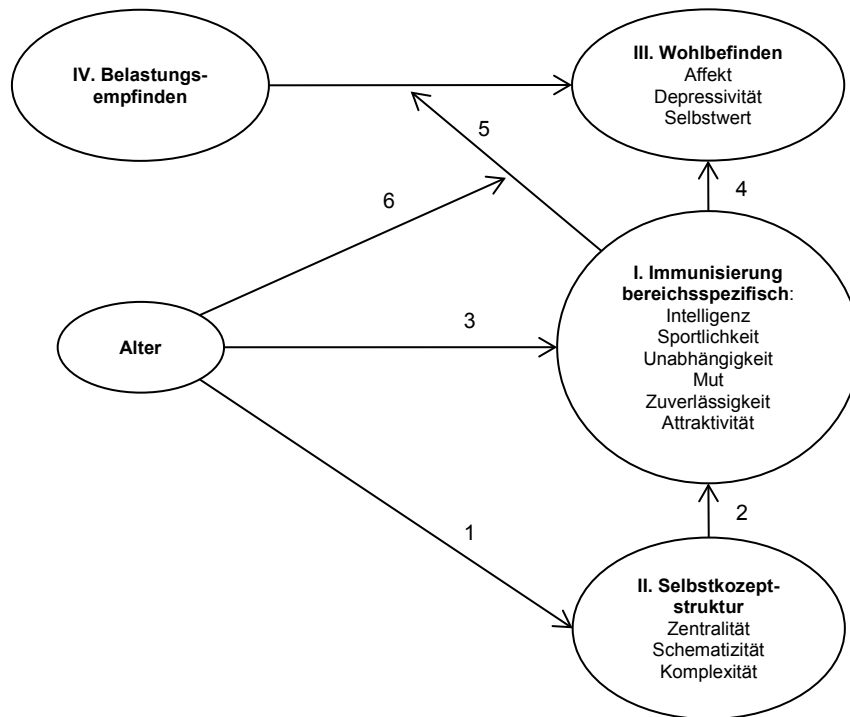
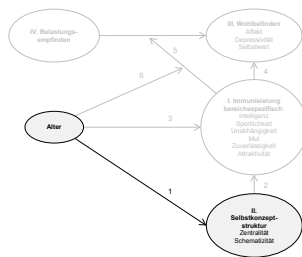


Abbildung 5. Überblick über relevante Variablengruppen (I – IV) und deren angenommene Zusammenhänge (1 – 6) in Studie 1.

Studie 1 kommt an vielen Stellen Pilotcharakter zu. Dies bezieht sich zum einen auf die Auswahl der Selbstkonzeptbereiche zur Erfassung der Immunisierung, zum anderen auf die Erprobung neuer Maße, insbesondere für die Selbstkonzeptstruktur und das Belastungserleben. Auch für den Bereich des subjektiven Wohlbefindens müssen Maße erprobt werden: hier stehen zwar prinzipiell bewährte standardisierte Skalen zur Verfügung, die jedoch nur selten explizit für das gesamte Altersspektrum ausgewiesen sind, das in der vorliegenden Studie erfasst werden soll. Die Auswertung erfolgt deshalb an vielen Stellen auch unter heuristischen Gesichtspunkten. Nichtsdestotrotz lassen sich aus den theoretischen Überlegungen und den bisherigen empirischen Befunden, die in Kapitel 2 dargestellt wurden, eine Reihe gerichteter Annahmen ableiten. Diese werden in Abbildung 5 durch die arabisch nummerierten Verbindungen zwischen den Variablengruppen dargestellt. Im Folgenden sollen diese zentralen Annahmen begründet und abschließend als Hypothesen formuliert werden.

3.1.1 Zusammenhänge zwischen dem Alter der Versuchspersonen und Variablen der Selbstkonzeptstruktur (1)



Diese Annahmen ergeben sich aus den in Kapitel 2.3.1 vorgestellten theoretischen Überlegungen zur Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur und sollen im Folgenden getrennt für die Konstrukte der Schematizität, Komplexität und Zentralität vorgestellt werden.

Schematizität. Nach Markus (1977, vgl. Kap. 2.2.1) bestehen Schemata aus kognitiven Generalisierungen, die eine Person aus den Erfahrungen mit ihrem eigenen Erleben und Verhalten in einem Bereich ableitet. Dies lässt aus mindestens zwei Gründen darauf schließen, dass der mittlere Grad der Schematizität der Selbstkonzeptbereiche mit dem Alter der Versuchspersonen ansteigen sollte. Zum einen nimmt trivialerweise die Gesamtmenge an Erfahrungen mit dem eigenen Erleben und Verhalten über die Lebenszeit zu, die sozusagen die Ausgangsbasis für die Etablierung von Schemata darstellen; damit mehrten sich vermutlich auch die kognitiven Generalisierungen aus diesen Erfahrungen. Zum anderen differenzieren sich mit der Erweiterung des „Bewegungsradius“ der Jugendlichen die Situationen und Lebensbereiche, in denen Erfahrungen gemacht werden (vgl. Kap. 2.3.1), was die potentielle Anzahl schematischer Bereiche erhöht. Entsprechend wird für die jugendliche Stichprobe insgesamt eine positive Alterskorrelation der Schematizität der Selbstkonzeptbereiche erwartet.

Hypothese 1a: die Maße der Schematizität korrelieren positiv mit dem Alter der Versuchspersonen.

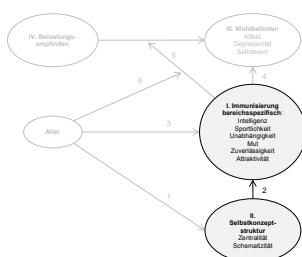
Komplexität. In Linvilles (1985; 1987, Kap. 2.2.2) ursprünglicher Konzeption besteht Komplexität aus einer Kombination der Anzahl der Selbstaspekte sowie der Überlappung deren Inhalte. In der vorliegenden Studie werden die beiden Aspekte theoretisch wie empirisch getrennt voneinander betrachtet. Darüber hinaus ergibt sich durch die Erfassung mit Hilfe eines Fragebogenmaßes (vgl. Kap. 3.4.3) bezogen auf die Überlappung ein weiterer deutlicher Unterschied zu Linville. Sie operationalisierte die Überlappung als das Ausmaß, zu dem dieselben Inhalte unterschiedlichen Selbstaspekten zugeordnet werden, im hier verwendeten Maß wird hingegen die Verbundenheit eines Aspektes mit anderen Selbstaspekten erhoben. Bezogen auf die Entwicklung dieser beiden strukturellen Aspekte ergeben sich nun relativ konkrete Hinweise aus Harters (z. B. 1999; 2012a, vgl. Kap. 2.3.1) Arbeiten zur Selbstkonzeptentwicklung. Versteht man die Anzahl der zur Verfügung stehenden Aspekte als Schätzer der Differenzierung des Selbstkonzepts, ist eine deutliche Zunahme im Verlauf der gesamten Adoleszenz zu erwarten (vgl. Kap. 2.3.1 und Kap. 2.4). Für die Verbundenheit der Selbstaspekte sollte ebenfalls eine Zunahme zu beobachten sein. Für die frühe Adoleszenz nimmt Harter explizit eine geringe Überlappung selbstbezogener Konzepte an, die zurückzuführen ist auf die noch nicht entwickelte Fähigkeit der Jugendlichen zur wechselseitigen Zuordnung oder Integration der Konzepte. Ab der mittleren Adoleszenz beginnen Jugendliche, Konzepte zu vergleichen, was dazu führt, dass

sie sich bestehender Widersprüche, also vermutlich auch der Gemeinsamkeiten wohl bewusst sind. Entsprechend ist davon auszugehen, dass zunehmend auch Verbindungen unter den Aspekten berichtet werden. Diese Entwicklung setzt sich vermutlich in der späten Adoleszenz fort; für das gesamte Jugendalter kann also von einer positiven Alterskorrelation ausgegangen werden.

Hypothese 1b: die Maße der Komplexität korrelieren positiv mit dem Alter der Versuchspersonen.

Zentralität. Auch für die Darstellung der Annahmen bezüglich der Entwicklung der Zentralität im Jugendalter scheint es vorteilhaft, die einzelnen Facetten des Zentralitätskonstrukts zunächst getrennt voneinander zu betrachten (vgl. Kap. 2.2.3). Bezogen auf den Aspekt der emotionalen Wichtigkeit ist keine bereichsübergreifende Alterskorrelation anzunehmen. Möglicherweise gibt es alters-typische Veränderungen in der subjektiven Bedeutsamkeit einzelner Inhaltsbereiche, die aber keinen Rückschluss auf eine Veränderung der „durchschnittlichen“ oder bereichsübergreifenden Zentralität nahelegen. Da solche inhaltsgebundenen Annahmen für die vorliegende Fragestellung weniger von Interesse sind, soll auf deren Formulierung verzichtet werden. Bezogen auf die strukturell-sprachlichen Zentralitätsaspekte ist zunächst für den Grad sprachlicher Abstraktion wenig systematische Veränderung anzunehmen. Etwas anders stellt sich die Situation bezüglich der Einbindung in ein sprachlich-konzeptuelles Netzwerk über relativ viele relativ starke Verbindungen zu anderen Begriffen dar. Hier wird die inhaltliche Nähe des theoretischen Konstrukts zu den Konstrukten der Komplexität und der Schematizität deutlich; es ist von einer Zunahme mit dem Alter der Jugendlichen auszugehen. Da aber zu zwei der Facetten keine gerichtete Annahme getroffen werden kann, soll auf eine Formulierung gerichteter Hypothesen insgesamt verzichtet werden. Die Auswertung und Ergebnisdarstellung erfolgt hier explorativ.

3.1.2 Einfluss der Selbstkonzeptstruktur auf die Selbstkonzeptimmunisierung (2)



Die Annahmen sollen im Folgenden wieder für die drei Konstrukte einzeln begründet und abschließend als Hypothesen formuliert werden.

Schematizität. Markus operationalisierte die Schematizität ursprünglich als eine Kombination der Kriterien einer hohen Ausprägung und einer hohen subjektiven Wichtigkeit eines Selbstkonzeptbereiches. Für dieses

Maß konnten Greve und Wentura (2003) zeigen, dass schematische Bereiche stärker immunisiert sind als aschematische, für die keines der beiden Kriterien zutrifft. Die Autoren diskutieren den Befund als stärkere Immunisierung in subjektiv relevanten Bereichen, unterstreichen dabei auch die inhaltliche Nähe der Schematizität zum Zentralitätskonstrukt. Auch Markus theoretische Annahme und empirische Befunde einer (sich) selbststabilisierenden Funktion der Schemata legen eine intensivierte Stabilisierung schematischer Bereiche mit Hilfe immunisierender Konzeptanpassungen nahe. In der aktuellen Version des Integrativen Selbstschemaansatz (ISSA) wird der Elaborationsgrad eines Schemas etwas anders operationalisiert, er setzt sich zusammen aus den Kriterien der Ausprägung

sowie einer hohen subjektiven Sicherheit bei deren Einschätzung. Die Argumentation, welche Konsequenzen ein hoher Elaborationsgrad eines Schemas hat erfolgt im Kontext des ISSA mittelbar: ein hoher Elaborationsgrad bedeutet viele und entsprechend differenzierte zugehörige Kognitionen, die stark untereinander, aber auch mit Kognitionen anderer Bereiche vernetzt sind. Diese Vernetztheit trägt dann maßgeblich zu einem hohen Änderungswiderstand bei, da eine Veränderung viele Inkonsistenzen nach sich ziehen würde. Die Argumentation greift also mit der Differenzierung und der Vernetztheit auf Konzepte zurück, die eng verbunden sind mit dem Konstrukt der Komplexität. Diese Konzepte werden jedoch im Kontext des ISSA nicht direkt erfasst, auf sie wird durch das Vorliegen eines Schemas (im Sinne der Kombination der Ausprägung und subjektiven Sicherheit bei deren Einschätzung) theoretisch geschlossen. Da in Studie 1 beide Aspekte direkt erhoben werden, kann diese Argumentation überprüft werden (vgl. Annahmen zur Komplexität). Bislang bleibt jedoch die weiterführende Frage offen, welchen Einfluss ein hoher Änderungswiderstand auf das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung haben könnte. Die Argumentation hängt hier davon ab, welche hierarchische Ebene des Selbstkonzepts betrachtet wird. Bezieht sich der Änderungswiderstand auf die Ebene konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten, wäre von einem geringeren Ausmaß an Immunisierung bei hohem Elaborationsgrad auszugehen, da die Anpassung einzelner Inhalte bei hoher Vernetzung wahrscheinlicher Veränderungen in mehreren Konzepten notwendig machen würde. Wesentlich plausibler erscheint es hingegen, den Änderungswiderstand auf die Ebene der Konzepte zu beziehen, für die Schemata bestehen, nicht auf deren Operationalisierungen. Das hätte zur Folge, dass die Immunisierung mit dem Elaborationsgrad an Relevanz gewinnt, da sie durch Anpassung der Operationalisierungen auf Ebene der Konzepte Stabilität erzeugt und somit hilft, Inkonsistenzen zu vermeiden. Für Studie 1 wird also ein positiver Zusammenhang zwischen der Schematizität eines Selbstkonzeptbereichs und dem Grad seiner Immunisierung angenommen.

Hypothese 2a: die Maße der Schematizität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen.

Komplexität. Prinzipiell folgt die Argumentation Rothermund und Meiningers (2004, vgl. Kap. 2.2.2) Grundgedanken, dass die Wirkung der Komplexität nicht auf einen Spillover-Prozess zurückzuführen ist, sondern auf die strukturellen Voraussetzungen für das Operieren selbstregulativer Prozesse, die eine mehr oder weniger komplexe Selbstkonzeptstruktur mit sich bringt. Wie bereits ausgeführt, werden die Anzahl der zur Verfügung stehenden Selbstaspekte sowie deren Überlappung in der vorliegenden Arbeit unabhängig voneinander betrachtet. Wird die Zahl der Selbstaspekte als Indikator einer allgemeinen Selbstkonzeptdifferenzierung verstanden (vgl. Hypothese 1b zur Entwicklung der Komplexität), die alle hierarchischen Ebenen, also auch die der konkreten Operationalisierungen umfasst, sollte diese immunisierende Prozesse begünstigen. Der Gedanke dahinter ist, dass bei einer hohen Differenzierung im Falle der Abwertung einer bedrohten Fähigkeit viele andere zur Verfügung stehen, auf die die Operationalisierung im Folgenden gestützt werden kann (vgl. Kap. 2.4). In Bezug auf den Grad der Überlappung bzw. der Verbundenheit der Selbstaspekte spielt der theoretische

Unterschied, der sich durch die abweichende Erfassung im gewählten Fragebogenmaß ergibt (vgl. oben und Kap. 3.4.3) eine zentrale Rolle für die Ableitung der Hypothesen. Linville versteht den Grad der Überlappung von Selbstaspekten als das Ausmaß, zu dem dieselben Inhalte unterschiedlichen Aspekten zugeordnet werden. Die Überlappung bezieht sich also explizit auf die Ebene der Operationalisierungen der Konzepte, nicht auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen Konzepten. In dem in Studie 1 eingesetzten Fragebogenmaß stellt sich dies anders dar, hier werden explizit Zusammenhänge zwischen den Konzepten abgefragt, die hierarchisch untergeordnete Ebene deren Operationalisierungen wird dabei nicht thematisiert (vgl. Kap. 3.4.3).

Daraus ergeben sich gegenläufige Annahmen, die bereits in der Ableitung der Hypothesen zur Schematizität dargestellt wurden: in Linvilles Konzeption wäre davon auszugehen, dass ein hoher Grad an Überlappung bedeutet, dass die Anpassung eines Inhaltes notwendigerweise Anpassungen in mehreren Konzepten nach sich ziehen würde (vgl. auch Greve & Wentura, 2003), in diesem Fall wäre weniger Immunisierung zu erwarten. Geht es hingegen um die Beziehungen zwischen den Konzepten, sollte mit zunehmender Verbundenheit auch eine vermehrte Stabilisierung durch immunisierende Prozesse beobachtbar sein, da diese zunehmend notwendige Voraussetzung für die Stabilität des Gesamtgefüges des Selbstkonzeptes darstellt. Für Studie 1 wird also eine positive Korrelation beider Maße der Selbstkomplexität mit dem Ausmaß immunisierender Prozesse erwartet.

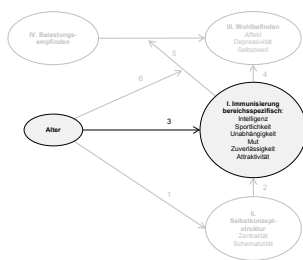
Hypothese 2b: die Maße der Komplexität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen.

Zentralität. Bezogen auf das sprachliche Abstraktionsniveau könnte aus theoretischen Überlegungen heraus ein umgekehrt U-förmiger Zusammenhang zum Ausmaß der Immunisierung zu erwarten sein. Zunächst eröffnet sich mit einem gewissen sprachlichen Abstraktionsniveau erst einmal die prinzipielle Möglichkeit zur Anpassung von Konzepten (vgl. Kap. 2.4), wenn diese über direkt beobachtbare und somit falsifizierbare Inhalte hinausgehen. Mit zunehmendem Abstraktionsniveau sollte sich jedoch die Notwendigkeit der Verteidigung reduzieren, da mit weiter abnehmendem empirischen Gehalt auch auf Ebene der Operationalisierungen eben auch die Gefahr deren Falsifikation abnimmt (vgl. Greve, 1989). Dieser Gedanke spielt jedoch empirisch für Studie 1 nur eine untergeordnete Rolle, da durch die Vorgabe von Selbstaspekten die Varianz dieses Zentralitätsaspekts deutlich eingeschränkt wird. Als empirisch relevanter dürften sich die zwei anderen Facetten darstellen, die Einbindung in ein sprachlich-konzeptuelles Netzwerk (das natürlich nicht unabhängig vom Aspekt des Abstraktionsgrades ist, aber eben auch durch individuelle Erfahrungen mitbestimmt wird) und der emotionale Zentralitätsaspekt. Bezogen auf die Einbindung in ein sprachliches Netzwerk verläuft die Argumentation analog zum obigen Argument (vgl. Schematizität, Komplexität): je zentraler die Stellung, desto drastischer die Konsequenzen einer Veränderung für das gesamte Selbstkonzept (und möglicherweise auch darüber hinaus auf nicht-selbstbezogene Inhalte, vgl. Greve, 1989), desto mehr Stabilisierung, eben auch durch immunisierende Prozesse. Da auch der emotionale Zentralitätsaspekt, der eng verbunden ist mit der subjektiven Wichtigkeit, für eine Verstärkung immunisierender

Prozesse mit zentralerer Stellung spricht, soll die Annahme für das Gesamtkonstrukt in diese Richtung gehen.

Hypothese 2c: die Maße der Zentralität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen.

3.1.3 Einfluss des Alters auf die Selbstkonzeptimmunisierung (3)



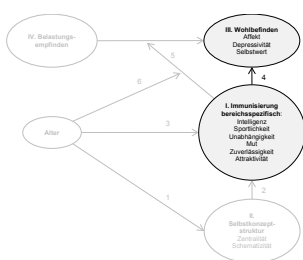
Aufgrund der theoretischen Erwägungen zum Zusammenhang des Alters und der Selbstkonzeptstruktur sowie der Selbstkonzeptstruktur und der Immunisierung ergibt sich auch für den direkten Pfad vom Alter der Versuchspersonen zur Immunisierung die Annahme eines positiven Zusammenhangs. Empirisch konnte dieser bislang nicht bestätigt werden, in der Studie des Projektseminars „Wissenschaftliche Praxis“ (Greve

et al., 2009) zeigte sich ein sehr geringer negativer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Immunisierung und dem Alter der Versuchspersonen. Da aber zum einen die Übertragbarkeit dieses Befunds auf den vorliegenden Datensatz aufgrund der Erhebung der Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts eingeschränkt erscheint und zum anderen theoretische Argumente für einen positiven Zusammenhang sprechen, soll dieser auch als Hypothese formuliert werden.

Hypothese 3: das Alter der Versuchspersonen korreliert positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung.

Dabei wird davon ausgegangen, dass diese Korrelation obigen Gedanken folgend zumindest partiell vermittelt wird über die Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur, die wiederum immunisierende Prozesse begünstigt. Bei Bestätigung der in Hypothesen 1a, b und 2a-c formulierten positiven Zusammenhänge sowie der direkten positiven Korrelation aus Alter und Immunisierung soll diese Annahme mit Hilfe von Mediationsanalysen explorativ überprüft werden.

3.1.4 Zusammenhänge der Selbstkonzeptimmunisierung und des subjektiven Wohlbefindens (4)



In den empirischen Studien spielte die Funktionalität immunisierender Prozesse im Sinne positiver Zusammenhänge zu Maßen subjektiven Wohlbefindens bislang eine eher untergeordnete Rolle. Für jugendliche Versuchspersonen (Greve et al., 2009) zeigte sich ein statistisch bedeutsamer, aber wenig ausgeprägter korrelativer Zusammenhang ($r = .08$, $p < .05$) zwischen der Selbstkonzeptimmunisierung und dem Selbstwert,

erfasst durch die Selbstwertskala nach Rosenberg. Von den Studien mit erwachsenen Versuchspersonen (Greve, 1989; Wentura & Greve, 1996, 2004, 2005; Greve & Wentura, 2003; zusammenfassend Greve & Wentura, 2010) thematisierten lediglich zwei die Beziehung zwischen

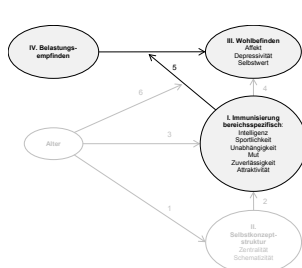
Immunisierung und Selbstwert bzw. Depressivität (Greve, 1989; Wentura & Greve, 2005), wobei in keinem Fall bivariate Korrelationen berichtet wurden.

Aus theoretischen Betrachtungen heraus erscheint ein positiver korrelativer Zusammenhang des Ausmaßes immunisierender Prozesse mit dem subjektiven Befinden durchaus plausibel. Nahegelegt wird der Gedanke bereits durch den theoretischen Kontext, in den der Mechanismus eingebettet ist: es geht um Selbstkonzeptverteidigung, die neben dem Realitäts- auch dem Lustprinzip dient (z. B. Greve, 2000a, vgl. Kap. 2.3.2). Die Selbstkonzeptimmunisierung wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit eingeführt als Prozess, der es ermöglicht, auch unangenehme Aspekte der Realität in das Selbstkonzept zu integrieren und gleichzeitig dessen positive Tönung aufrechtzuerhalten (vgl. Kap. 2.3.2 und Kap. 2.3.3). Die Annahme einer positiven Korrelation wird auch durch die Argumentation Harters (Harter, 1999; 2012a, vgl. Kap. 2.3.1) nahegelegt, die die Instabilität des jugendlichen Selbstkonzepts insbesondere in der mittleren Adoleszenz als bedeutende Quelle negativer Selbstbewertungen sieht. Immunisierende Prozesse tragen zur Stabilisierung von Selbstkonzeptbereichen bei, die eine Voraussetzung für das Erleben personaler Kontinuität darstellt (vgl. Kap. 2.4); dieses sollte sich wiederum positiv auf die Selbstbewertung der Jugendlichen und auf ihr affektives Erleben auswirken. Deshalb wird ein positiver Zusammenhang zwischen der bereichsübergreifenden Tendenz zur Immunisierung und den Maßen des Wohlbefindens angenommen.

Hypothese 4: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung korreliert positiv mit den Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Selbstwert, Depressivität, positiver und negativer Affekt).

Darüber hinaus erscheint es weiterhin plausibel, dass die Enge des Zusammenhangs beeinflusst wird durch die Variablen der Selbstkonzeptstruktur. Eine Immunisierung relevanter (also schematischer, stark vernetzter oder zentraler) Selbstkonzeptbereiche sollte stärker positiv mit den Variablen subjektiven Wohlbefindens zusammenhängen als eine Immunisierung wenig relevanter Bereiche. Dies soll explorativ mit Hilfe von Moderatoranalysen überprüft werden.

3.1.5 Moderierende Effekte der Selbstkonzeptimmunisierung auf den Zusammenhang zwischen dem subjektiven Belastungserleben und dem Wohlbefinden (5)



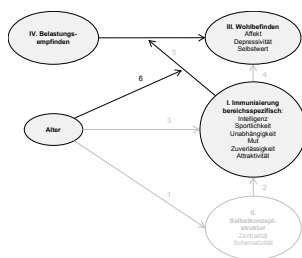
Über den in Hypothese 4 formulierten direkten Zusammenhang zwischen der Selbstkonzeptimmunisierung und dem Wohlbefinden hinaus bezieht sich die zentrale Annahme in Bezug auf die Funktionalität immunisierender Prozesse auf deren belastungspuffernde Funktion. Selbstkonzeptimmunisierung ist in erster Linie als reaktiver Prozess zu verstehen: sie ermöglicht das Festhalten an (relevanten) Selbstkonzeptbereichen trotz Bedrohung durch diskrepante Information.

Da es sich bei Studie 1 um eine querschnittliche Fragebogenstudie handelt, ist es nicht möglich, die Immunisierung als Reaktion auf eine experimentell induzierte (vgl. Studie 2) oder natürlich erlebte

(vgl. Studie 3) Bedrohung zu untersuchen. Stattdessen soll als Schätzer der „allgemeinen Bedrohungslage“ das Maß subjektiven Belastungsempfindens eingesetzt werden. Die Annahme lautet, dass ein hohes Ausmaß immunisierender Prozesse den negativen Einfluss des subjektiven Belastungserlebens auf das Wohlbefinden der Versuchspersonen abschwächt. Erwartet wird also ein moderierender Effekt der Immunisierung auf den Zusammenhang von Belastungserleben und Maßen des subjektiven Wohlbefindens (Selbstwert, affektives Erleben, Depressivität).

Hypothese 5: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung (Immu bereichsübergreifend) moderiert den Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Selbstwert, Depressivität, positiver und negativer Affekt) im Sinne eines stresspuffernden Effekts.

3.1.6 Weitere Beeinflussung des Moderatoreffekts (Hypothese 5) durch das Alter der Versuchspersonen (6)



Hier wird nun der Entwicklungsaspekt in Bezug auf die Funktionalität immunisierender Prozesse angesprochen. Angenommen wird eine Verbesserung der Funktionalität der Immunisierung im Sinne des belastungspuffernden Effekts mit zunehmendem Alter der Versuchspersonen. Diese Annahme weicht aufgrund theoretischer Überlegungen vom empirischen Befund aus Greve et al. (2009) ab. Dort zeigte sich, dass der (belastungspuffernde) Moderatoreffekt der Immunisierung auf den Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und dem Selbstwert mit zunehmendem Alter abnahm.

Der Gedanke einer sich im Verlauf des Jugendalters entwickelnde Funktionalität immunisierender Prozesse spricht hingegen für eine Dreifachinteraktion in die gegenläufige Richtung.

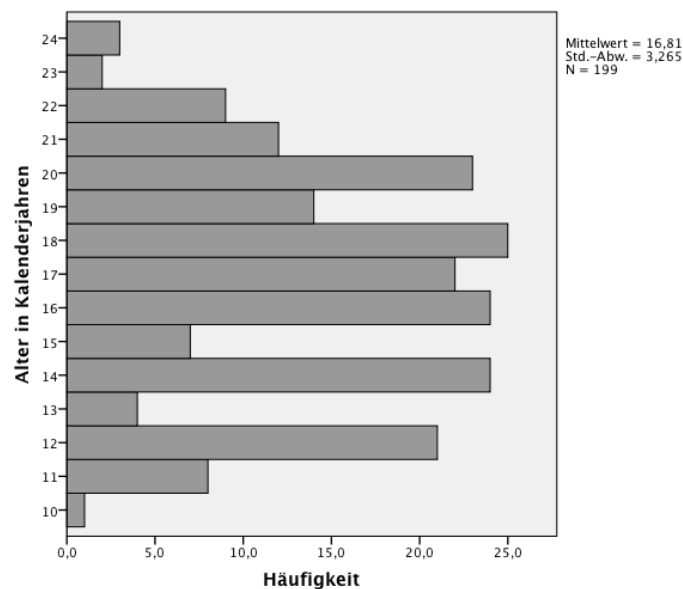
Hypothese 6: Der Moderatoreffekt der Immunisierung auf den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Wohlbefinden stellt sich mit zunehmendem Alter deutlicher dar (Dreifachinteraktion Immunisierung, Belastungsempfinden, Alter für die Erklärung des Wohlbefindens).

3.2 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde eine korrelative Fragebogenstudie konzipiert. Die Datenerhebung erfolgte im Zeitraum von Dezember 2007 bis Juli 2008. Die Stichprobe umfasst $N = 200$ Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 10-24 Jahren ($M = 16,81$, $SD = 3,27$, vgl. Tabelle 1; für die Altersverteilung siehe Abbildung 6; weitere fünf Versuchspersonen wurden aufgrund ihres hohen Alters (> 24) aus den Analysen ausgeschlossen).

Tabelle 1. Stichprobenbeschreibung Studie 1.

| | <i>N</i> | davon weiblich | Alter | | |
|----------------------|----------|-------------------|-------|----------|-----------|
| | | | range | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Gesamtstichprobe | 200 | 164 | 10-24 | 16.81 | 3.27 |
| Marienschule | 94 | 83 | 10-19 | 14.66 | 2.42 |
| Alice-Salomon-Schule | 36 | 33 | 16-20 | 17.49 | 1.01 |
| Univ. Hildesheim | 52 | 43 | 19-24 | 20.85 | 1.26 |
| JUZ | 15 | 4 | 11-19 | 14.73 | 2.19 |
| sonstige | 3 | 1 | 13-19 | 16.67 | 3.22 |

**Abbildung 6.** Altersverteilung der Stichprobe.

Der Großteil der Datenerhebung erfolgte an einem Gymnasium im Stadtgebiet Hildesheim (Marienschule), einer berufsbildenden Schule für Gesundheit und Soziales in Hannover (Alice-Salomon-Schule) sowie der Universität Hildesheim. Einige weitere Jugendliche wurden in verschiedenen Jugendzentren in den Regionen Hannover und Hildesheim (Jugendtreff Vahrenwald, Kinder- und Jugendhaus Drispstedt, Jugendzentrum Laderampe Sibbesse) sowie über die Vermittlung von Studierenden befragt. Die Befragung an den Schulen war durch die Niedersächsische Landesschulbehörde genehmigt. An der Marienschule erfolgte die Datenerhebung durch die Versuchsleiterin im Klassenkontext während einer regulären Schulstunde, bei SchülerInnen der Sekundarstufe 1 (bis einschließlich Klasse 10) wurde vorab die schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Die Erhebung an der Universität Hildesheim erfolgte im Kontext zweier Seminarveranstaltungen des Instituts für Psychologie, die überwiegend von Studierenden der Studiengänge Sozial- und Organisationspädagogik sowie Erziehungswissenschaften belegt wurden. In den Jugendzentren bearbeiteten die Jugendlichen den Fragebogen ebenfalls unter Anleitung der Versuchsleiterin in Kleingruppen in ruhigen, abgetrennten Räumen während des offenen Betriebs. Den SchülerInnen der Alice-Salomon-

Schule wurde der Fragebogen über Vermittlung des Schulleiters ausgehändigt, sie bearbeiteten ihn individuell zu Hause und gaben ihn ausgefüllt über ihre Lehrkräfte zurück. Der Rücklauf lag bei 36 %.

Bei der Marienschule handelt es sich um ein ehemaliges Mädchengymnasium, das noch immer überwiegend von Mädchen besucht wird. In Kombination mit der Erhebung an einer Schule für Gesundheit und Soziales sowie Seminaren mit Studierenden überwiegend der Sozial- und Organisationspädagogik sowie Erziehungswissenschaften ergibt sich eine deutliche Überrepräsentation der Mädchen und jungen Frauen in der Stichprobe (81,5 % weiblich).

3.3 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen ist inhaltlich in einen bereichsspezifischen und einen bereichsunabhängigen Teil gegliedert. Der bereichsspezifische Teil besteht aus den Maßen der Selbstkonzeptimmunisierung sowie der Selbstkonzeptstruktur. Aus Gründen der Durchführbarkeit werden in jedem Fragebogen nur drei der insgesamt sechs Selbstkonzeptbereiche behandelt. Dazu wurden vier Fragebogenvarianten mit unterschiedlichen Konstellationen der Bereiche erstellt (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2. Fragebogenvarianten.

| | Intelligenz | Sportlichkeit | Unabhängigkeit | Mut | Zuverlässigkeit | Attraktivität |
|------|-------------|---------------|----------------|-----|-----------------|---------------|
| FB 1 | X | X | X | - | - | - |
| FB 2 | - | X | X | X | - | - |
| FB 3 | - | - | X | X | X | - |
| FB 4 | - | - | - | X | X | X |

Der bereichsunabhängige Teil beinhaltet die Skalen zu Assimilation und Akkommodation, die Maße subjektiven Wohlbefindens, des Belastungsempfindens sowie die weiteren Maße. Dieser Teil ist in allen Fragebogenvarianten identisch. Zwei Fragebogenvarianten finden sich in Anhang A und B. Tabelle 3 zeigt Stichprobengröße, Alters- und Geschlechtsverteilung der Versuchspersonen nach Fragebogenvariante.

Tabelle 3. Stichprobe nach Fragebogenvariante.

| | N | davon weiblich | Alter | | |
|------------------|-----|----------------|-------|-------|------|
| | | | range | M | SD |
| Gesamtstichprobe | 200 | 164 | 10-24 | 16.81 | 3.27 |
| FB 1 | 53 | 41 | 10-24 | 16.81 | 3.54 |
| FB 2 | 51 | 45 | 11-24 | 16.94 | 3.35 |
| FB 3 | 49 | 40 | 11-22 | 16.69 | 2.96 |
| FB 4 | 47 | 38 | 11-22 | 16.79 | 3.26 |

Um die Teilnahmebereitschaft zu erhöhen, wurden unter allen Versuchspersonen 10 CDs oder DVDs verlost. Um am Gewinnspiel teilzunehmen, sollten die Versuchspersonen einen lose beiliegenden,

farblich unterscheidbaren Antwortbogen ausfüllen, der getrennt von den Fragebögen abgegeben wurde. Auf dem Antwortbogen gaben die Jugendlichen ihren Namen, ihr Alter (für die Überprüfung etwaiger Altersfreigaben), ihre Adresse und den Titel der CD bzw. DVD, die sie im Falle des Gewinns haben möchten an.

3.4 Maße

3.4.1 Auswahl der Selbstkonzeptbereiche

Die Erfassung der Selbstkonzeptimmunisierung erfolgt in Studie 1 bereichsspezifisch (vgl. Kap. 3.1). Ausgewählt wurden solche Bereiche, die inhaltlich gut durch eine Reihe relativ heterogener, aber prinzipiell gleichwertiger Fähigkeiten oder Fertigkeiten operationalisierbar sind. Erschwert wurde dies durch das breite Altersspektrum der Stichprobe, das von Beginn der Pubertät bis ins frühe Erwachsenenalter reicht; die Bereiche müssen also über das gesamte Jugendalter inhaltlich ähnlich interpretiert werden können. Das Abstraktionsniveau wurde so gewählt, dass einerseits auf Ebene der Konzepte Spielräume für Konzeptanpassungen bestehen, andererseits die Inhalte auf der operationalisierenden Ebene konkret und direkt beobachtbar sind. Bezogen auf die Strukturmaße sollte für den gesamten Altersbereich Varianz zu erwarten sein. Für die Auswahl wurden zunächst die neun Bereiche aus Harters Self-Perception-Profile for Adolescents (Harter, 2012c) herangezogen. Übernommen wurden daraus die Bereiche „athletic competence“ als Sportlichkeit und „physical appearance“ als Attraktivität. Leider erwiesen sich die meisten anderen Bereiche aus den oben aufgeführten Gründen als wenig geeignet; einige waren nicht für die gesamte Altersspanne von gleichbleibender Relevanz (z. B. „scholastic competence“ bzw. „job competence“), bei anderen schien sich die jeweilige Bedeutung über die Altersspanne stark zu verändern (z. B. „relationship with parents“). Entsprechend mussten andere geeignete Bereiche gefunden werden. Aus den Arbeiten Greves (1989; Greve & Wentura, 2003) wurden die Bereiche Intelligenz und Unabhängigkeit übernommen. Die Ideen zu den verbleibenden Bereichen stammen aus theoretischen Überlegungen sowie aus mündlichen Gesprächen mit Jugendlichen und einer kleinen Fragebogen-Vorstudie, in denen die Jugendlichen in freier Form Selbstaspekte generieren sollten. Aus diesen wurden die Bereiche Mut und Zuverlässigkeit als geeignet eingeschätzt, sodass schließlich sechs Bereiche in den Fragebogen aufgenommen wurden: Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit, Mut, Zuverlässigkeit, Attraktivität (Reihenfolge im Fragebogen). Für jeden der Bereiche wurden 15 konkrete Fähigkeiten oder Fertigkeiten ausgewählt, die in ihrer Gesamtheit eine altersentsprechende, heterogene Operationalisierung des Bereichs abbilden (Fragebögen in Anhang A und B).

3.4.2 Selbststabilisierung

Bereichsspezifische Selbstkonzeptimmunisierung (I). Für jeden der Bereiche wurde ein Maß der Selbstkonzeptimmunisierung gebildet, das Vorgehen dabei orientierte sich an Greve und Wentura (2003, vgl. Kap. 2.3.3). Grundlage für das Immunisierungsmaß bildeten Selbsteinschätzungen der

Versuchspersonen bezüglich der 15 Fertigkeiten, die von den Jugendlichen in zweifacher Hinsicht bewertet werden sollten. Zum einen sollten sie beurteilen, inwieweit die Fertigkeiten diagnostisch für den jeweiligen Selbstkonzeptbereich sind. Hierbei wurde die Formulierung einer notwendigen Bedingung gewählt (z. B. „Jemand, der intelligent ist ... kann gut rechnen“), die prinzipiell einen härteren Test darstellt als die Formulierung als hinreichende Bedingung (z. B. „Jemand, der gut rechnen kann ... ist intelligent“, vgl. Greve, 1989). Anschließend wurden die Jugendlichen nach der Einschätzung ihrer aktuellen Ausprägung der Fertigkeiten gefragt („Inwieweit treffen die Folgenden Beschreibungen auf dich zu? Ich ... kann gut rechnen“). Beide Einschätzungen erfolgten auf achtstufigen Likert-Skalen (1 = „stimmt gar nicht“, 8 = „stimmt voll und ganz“). Aus den beiden Variablenlisten wurden Profilkorrelationen als Maß der Profilähnlichkeit berechnet. Von Interesse ist ausschließlich die Ähnlichkeit des Profilverlaufs, also die Kovariation der Abweichungen der einzelnen Items vom jeweiligen Skalenmittelwert. Die Profilhöhe, also die Mittelwerte der Variablenlisten sowie die Profilstreuung sollten explizit nicht erfasst werden. Dadurch wird verhindert, dass etwa unterschiedliche subjektive Bewertungsanker für die Diagnostizitäts- und Selbsteinschätzungsskala oder die Heterogenität der Fertikeitslisten die Höhe der Profilkorrelationen beeinflussen (für eine ausführlichere Diskussion vgl. Greve & Wentura, 2003, 2010). Zur Erfassung der reinen Profilverlaufsähnlichkeit bietet sich der Produkt-Moment-Korrelationskoeffizient nach Pearson an (vgl. Schmitt, 1989). Ein Nachteil des Pearson-Koeffizienten ist, dass er nicht definiert ist, wenn mindestens eine der beiden Variablenlisten keine Varianz aufweist (Schmitt, 1989); dies soll aufgrund der Vorteile des Maßes aber in Kauf genommen werden. Die Berechnung der Profilkorrelationen erfolgte mit Hilfe eines Zusatzprogrammes für SPSS (include-file „ProfSim“), das über reguläre SPSS-Syntax aktiviert werden kann. Als Resultat der Berechnung wird der Pearson-Koeffizient als Variable ausgegeben. Das bedeutet, dass ein Wert pro Person pro Selbstkonzeptbereich ermittelt wird, der als Maß der Selbstkonzeptimmunisierung interpretiert wird. Für alle weiteren statistischen Analysen wurde dieser Wert Fishers-Z-transformiert (vgl. z. B. Bortz, 2005, S. 218).

Bereichsübergreifende Selbstkonzeptimmunisierung (I). Um ein bereichsübergreifendes Maß der Selbstkonzeptimmunisierung zu erhalten, wurde zusätzlich die Profilkorrelation nach Pearson zwischen den Variablenlisten zu Ausprägung und Diagnostizität aller von einer Person bearbeiteten Selbstkonzeptbereiche berechnet. Da in jedem Fragebogen drei Selbstkonzeptbereiche abgefragt wurden, gingen in dieses Maß also pro Person 45 Items (drei Bereiche á 15 Items) ein. Das Maß wurde zunächst pro Fragebogenversion gebildet und in einem weiteren Schritt zu einer Gesamtvariablen zusammengefasst. Dieses Vorgehen führt dazu, dass das gewonnene Maß über die Versuchspersonen hinweg auf unterschiedlichen Inhaltsbereichen beruht, also aus unterschiedlichen Items besteht. Da es als Schätzer einer allgemeinen Immunisierungstendenz jedoch als relativ inhaltsunabhängig gedacht und interpretiert wird, erscheint dieses Vorgehen jedoch akzeptabel.

Assimilation und Akkommodation im Sinne des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung. Zur Erfassung dispositionaler Aspekte assimilativer und akkommodativer Bewältigungsressourcen im Sinne

des Zwei-Prozess-Modells der Entwicklung wurden die Skalen „Hartnäckigkeit der Zielverfolgung“ und „Flexibilität der Zielanpassung“ von Brandtstädter und Renner (1990) eingesetzt (Beispielitem Assimilation: „Bei der Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein“; Akkommodation: „Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben“). Beide Skalen umfassen 15 Items. Eine Reihe von Studien (Greve & Thomsen, 2013; Greve & Enzmann, 2003; Greve, Enzmann & Hosser, 2001; Meyer & Greve, 2012; Thomsen & Greve, 2013; Fritz, Thomsen, Mößle & Greve, 2013) geben Hinweise auf zumindest akzeptable psychometrische Qualität insbesondere der Skala „Hartnäckigkeit der Zielverfolgung“ bei jugendlichen Versuchspersonen. Die Skalen wurden wortgetreu übernommen, eine Vereinfachung der Formulierungen oder inhaltliche Anpassung wurde nicht vorgenommen.

3.4.3 Variablen der Selbstkonzeptstruktur (II)

Schematizität. Schematizität wird in der Literatur auf zwei unterschiedliche Weisen berechnet. In der ursprünglichen Version von Markus (1977, vgl. Kap. 2.2.1) wird sie operationalisiert über die Kriterien einer hohen Ausprägung und einer hohen subjektiven Wichtigkeit eines Bereiches. Im ISSA (vgl. z. B. Petersen & Stahlberg, 1995; Petersen et al., 2000, vgl. Kap. 2.2.1) wird das Kriterium der Wichtigkeit ersetzt durch eine hohe Sicherheit bei der Selbsteinschätzung. In Studie 1 wurden beide Varianten erfasst und sollen im Folgenden jeweils getrennt voneinander dargestellt werden. Um eine kontinuierliche Variable als Schätzer der Schematizität zu erhalten, wurde für das Maß jeweils ein Produktterm gebildet aus der Ausprägung und der Wichtigkeit (nach Markus) bzw. Ausprägung und der Sicherheit bei deren Einschätzung (im Sinne des ISSA). Die drei Komponenten Ausprägung, Sicherheit bei deren Einschätzung und Wichtigkeit des Selbstkonzeptbereichs wurden dabei jeweils über ein Einzelitem direkt abgefragt (Ausprägung: „Als wie gut schätzt du deine Intelligenz ein?“, 1 = „sehr schlecht“ bis 8 = „sehr gut“; Sicherheit: „In manchen Bereichen kann man sich besser einschätzen als in anderen. Wie sicher bist du dir, dass deine Selbsteinschätzung in Bezug auf deine Intelligenz zutrifft?“, 1 = „gar nicht sicher“ bis 8 = „sehr sicher“; Wichtigkeit: „Intelligenz ist mir wichtig“, 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 8 = „trifft voll und ganz zu“).

Komplexität. Zielsetzung war die Entwicklung eines Fragebogenmaßes, mit dem sich zumindest eine Näherung an das Konzept der Komplexität (vgl. Kap. 2.2.2) erreichen lässt. Die Facetten der Anzahl der Selbstaspekte sowie deren Überlappung sollten dazu getrennt voneinander erfasst werden, eine kombinierte Erfassung im Sinne Linvilles ursprünglicher Konzeption war nicht angestrebt. Um die Frage nach Anzahl und insbesondere der Vernetzung von Selbstkonzeptbereichen so anschaulich wie möglich zu gestalten wurde eine räumliche Visualisierung gewählt. Im Mittelpunkt der Darstellung steht ein Kästchen mit dem Namen des jeweils interessierenden Selbstkonzeptbereichs, um den herum sich zehn weitere Kästchen anordnen. Vorgegeben waren jeweils die anderen zwei im Fragebogen enthaltenen Bereiche, die acht verbleibenden Kästchen dienten als Platzhalter (Abbildung 7).

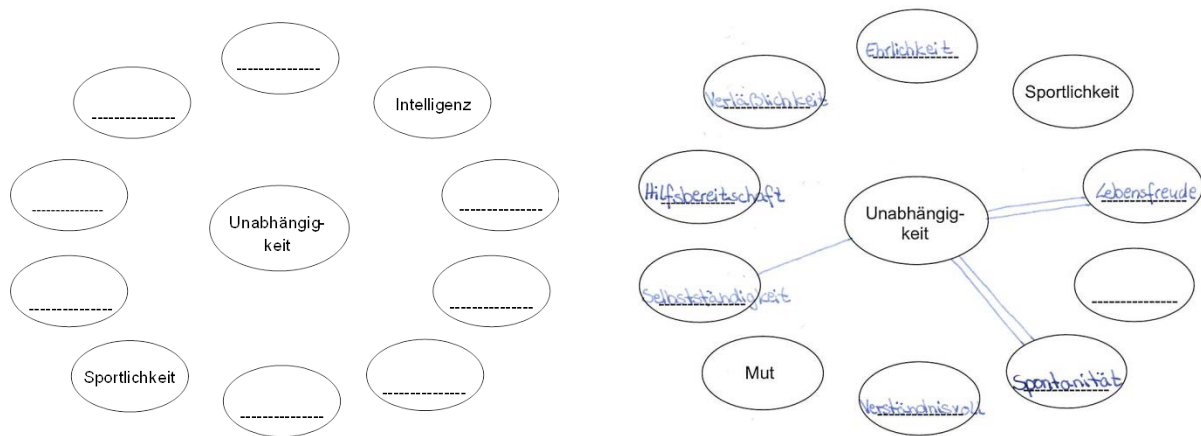


Abbildung 7. Erhebung der Anzahl und Facetten der Selbstkonzeptbereiche.

Die Jugendlichen sollten nun zwei Aufgaben bearbeiten. Zuerst sollten Sie alle Merkmale, die Ihnen an sich selber wichtig waren in die Abbildung eintragen. Um deren Anzahl möglichst wenig zu beeinflussen wurde explizit darauf hingewiesen, dass es sowohl möglich ist Kästchen leer zu lassen als auch neue hinzuzufügen. Die Anzahl der selber generierten Aspekte (die zwei vorgegebenen Aspekte wurde nicht gewertet) ergibt die Variable „Zahl der Aspekte“. Zum zweiten sollten die Jugendlichen in die Grafik alle von ihnen wahrgenommenen Verbindungen des Bereichs in der Mitte zu den Bereichen im äußeren Kreis eintragen; dabei wurde zwischen starken und schwachen Verbindungen differenziert. Die Verbindungen wurden gezählt, wobei schwache Verbindungen einfach und starke doppelt gewertet wurden, und zur Variable „Zahl der Verbindungen“ aufsummiert.

Aus dieser Vorgehensweise ergeben sich neben der Trennung der Variablen zwei weitere bedeutende Unterschiede zu Linvilles Maß der Komplexität. Zum einen resultiert hier für beide Variablen ein Wert pro Selbstkonzeptbereich, nicht pro Person. Der zweite Unterschied bezieht sich auf die bereits angesprochene (vgl. Kap. 3.1.1) theoretische Differenz des Maßes „Zahl der Verbindungen“ zu Linvilles Konzept der Überlappung. Überlappung bedeutet bei Linville das Ausmaß, zu dem die selben Inhalte zur Operationalisierung unterschiedlicher Aspekte herangezogen werden. Im hier eingesetzten Maß geht es ausschließlich um Verbindungen auf Ebene der Aspekte bzw. Bereiche, die Ebene der Operationalisierungen wird nicht angesprochen. Dieser Unterschied ergibt sich durch die Begrenzung, welche die Zweidimensionalität der Visualisierung mit sich bringt; die Einbeziehung einer weiteren Ebene erscheint im Fragebogenformat leider nicht realisierbar.

Diese Begrenzung auf die Ebene der Bereiche bringt auch mit sich, dass der Aspekt der einem Bereich zugehörigen Informationsmenge (vgl. Kap. 2.2.3) nicht berücksichtigt werden kann. Dieser spielt zwar in Linvilles ursprünglicher Konzeption keine Rolle (von Interesse war hier nur der Grad der Überlappung der Information), wurde jedoch später als Tiefe des Selbstaspekts (Leipold et al., ohne Jahr) thematisiert.

Zentralität. Eine der Zielsetzungen der Studie war es, geeignete Maße zur Erfassung der Zentralität eines Selbstkonzeptbereichs bei Jugendlichen zu erproben. Entsprechend wurde die Zentralität auf

mehrere Weisen erfasst. Zwei der Maße orientierten sich dabei an etablierten Operationalisierungen, die das Gesamtkonstrukt der Zentralität ansprechen sollen (Zentralitätsskala und Zielscheibe). Darüber hinaus wurde versucht, den Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit auf neuen Wegen zu erheben (Rangreihe, Wertigkeit).

Zentralitätsskala: In Anlehnung an Wentura und Greve (1996) wurde die Zentralität zunächst über eine Skala operationalisiert. Erhoben wurden 15 Items, wobei eines die Wichtigkeit des Bereiches darstellt; aufgrund der Überschneidung mit dem Maß der Schematizität nach Markus wurde dieses Item für die hier vorgestellten Analysen nicht in die Skala aufgenommen. Als Skalenwert dient das arithmetische Mittel der verbleibenden 14 Items (Beispiele: „Ohne meine Intelligenz wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch“ oder „Meine Intelligenz ist etwas, was mich ausmacht“). Die Erfassung der Einschätzungen erfolgt über achtsstufige Likert-Skalen, ein hoher Skalenwert steht für eine hohe Zentralität (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 8 = „trifft voll und ganz zu“).

Zielscheibe: In der zweiten Variante erfolgte die Erfassung der Zentralität über eine Anordnung konzentrischer Kreise, die eine Zielscheibe symbolisieren (vgl. Wentura & Greve, 2005). Die Instruktion lautete: „Stell dir vor, diese Abbildung steht für dich und das, was dich ausmacht. Dabei steht der Mittelpunkt der Scheibe für den Kern oder das Zentrum deiner Person, die Kreise weiter außen für weniger zentrale Fähigkeiten oder Eigenschaften. In welchen der Kreise gehört deine Intelligenz?“. Der Wertebereich reichte von eins in der Mitte der Zielscheibe bis sechs an deren Peripherie; für die Auswertung wurde die Variable umkodiert, dass ein hoher Wert für eine hohe Zentralität steht.

Rangreihe: hier sollte mit Hilfe eines Paarvergleichs die subjektive Bedeutung des Bereichs relativ zu anderen Eigenschaften oder Attributen erfasst werden. Die Jugendlichen sollten entscheiden, ob der Bereich ihnen wichtiger oder weniger wichtig ist als Anerkennung, Glück in der Liebe, Reichtum, Vertrauenswürdigkeit, Anstand, Freundlichkeit, Gerechtigkeit, Disziplin, Beliebtheit und Schönheit. Für die Auswertung wurden „weniger wichtig“-Antworten mit 0, „wichtiger“-Antworten mit 1 kodiert und der Mittelwert über die zehn Antworten berechnet. So entstand ein Maß im Wertebereich zwischen 0 und 1, wobei 0 bedeutet, dass dem Jugendlichen alle anderen Attribute wichtiger sind als der Selbstkonzeptbereich; bei 1 ist dem Jugendlichen der Bereich hingegen wichtiger als alle anderen aufgeführten Attribute.

Wertigkeit: diese Items stellen einen Versuch dar, den abstrakten subjektiven Wert eines Bereiches in einen messbaren materiellen Wert zu übersetzen. Die Jugendlichen wurden angehalten sich vorzustellen, man könne zusätzliche Ausprägung des jeweiligen Bereichs erwerben oder auch vorhandene verlieren. Sie sollten angeben, wie viel Geld sie bereit wären zu zahlen um auf der (direkt vorausgehenden) achtsstufigen Selbsteinschätzungsskala entweder zwei Skalenpunkte zu gewinnen oder den Verlust von zwei Skalenpunkten abzuwenden. Als ein weiteres Maß, das unabhängig von der finanziellen Situation der Jugendlichen ist wurde zudem gefragt, wie lange Sie bereit wären, dafür zu arbeiten (z. B. „Stell dir vor, man könnte zusätzliche Intelligenz erwerben. Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um auf dieser Skala zwei Punkte höher zu liegen? Wie lange würdest du dafür arbeiten? Stell dir jetzt vor, man könnte Intelligenz auch verlieren. Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um nicht zwei Punkte auf dieser Skala zu verlieren? Wie lange würdest du dafür arbeiten?“). Die Abfrage erfolgte offen (Geldbeträge in €). In der Ergebnisdarstellung werden

unter dem Begriff „Zentralität“ die Zentralitätsskala und die Zielscheibe aufgeführt. Diese beiden Maße werden auch für die Hypothesenprüfung herangezogen. Die Maße Rangreihe und Wertigkeit werden separat als „subjektive Bedeutsamkeit“ dargestellt; hier wird zusätzlich das Einzelitem „Wichtigkeit“ aufgenommen, das die in die Berechnung der Schematizität nach Markus eingeht.

Alle Maße auf Ebene des Selbstkonzeptbereichs sind für die sechs Bereiche identisch, es werden lediglich die Namen der Selbstkonzeptbereiche ausgetauscht.

3.4.4 Subjektives Wohlbefinden (III)

Das subjektive Wohlbefinden wurde anhand drei standardisierter, sowohl international als auch im deutschsprachigen Raum vielfach eingesetzter und anerkannter Skalen erhoben. Es wurden für alle Skalen deutsche Übersetzungen gewählt, deren psychometrische Qualitäten ebenfalls gut belegt sind.

Affektives Befinden: die Erfassung des affektiven Befindens erfolgte mit einer deutschen Übersetzung der „Positive and Negative Affekt Scale“ (PANAS; Watson, Clark & Tellegen, 1988; deutsch durch Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996). In der Skala werden positiver und negativer Affekt jeweils durch zehn Adjektive repräsentiert. Die Versuchspersonen sollten die Häufigkeit des Erlebens der jeweiligen Stimmung im Bezugszeitraum der vergangenen vier Wochen auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = „nie“ bis 5 = „sehr häufig“) einschätzen. Für die Auswertungen werden die Subskalen positiver Affekt (PAS) und negativer Affekt (NAS) jeweils getrennt berichtet.

Depressivität: die Depressivität wurde mit einer 15 Items umfassenden Kurzform der „Allgemeinen Depressions-Skala“ (ADS; Hautzinger & Bailer, 1993, Beispielitem „Während der letzten Woche war alles anstrengend für mich“) erfasst, einer deutschen Übersetzung der „Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D; Radloff, 1977). Die Antworten werden auf vierstufigen Skalen erhoben (1 = „nie“ bis 4 = „meistens“). Die Skala verfügt für den Altersbereich ab 12 Jahren über sehr gute psychometrische Kennwerte (Hautzinger & Bailer, 1993).

Selbstwert: Die Erfassung des Selbstwertempfindens erfolgte mit der „Selbstwertskala“ von Rosenberg (Rosenberg, 1965; deutsche Übersetzung von Ferring & Filipp, 1996). Die Skala umfasst zehn Items mit vierstufiger Antwortskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“; $\alpha = .81-.88$, vgl. Ferring & Filipp, 1996).

3.4.5 Belastungsempfinden (IV)

Aufgrund der Einschränkungen, die sich durch die Vorgabe spezifischer Ereignisse ergeben, wurde für die Erfassung des subjektiven Belastungsempfindens ein offenes Format gewählt. Zunächst wurden die Jugendlichen gebeten aufzuschreiben, durch was sie sich aktuell belastet fühlen. In einem zweiten Schritt sollten sie das Ausmaß der Belastung durch die jeweils genannten Inhalte abschätzen. Diese Bewertung erfolgte auf einer Skala von 0-100, wobei inhaltliche Anker für die beiden Pole der

Skala gegeben wurden („0 bedeutet gar nicht belastend, z. B. wenn man sich in den Finger schneidet oder den Kopf anhaut, das hat man nach ein paar Minuten oder Stunden wieder vergessen“; „100 steht für das Schlimmste, was man sich vorstellen kann, z. B. wenn man mit der Familie einen Auto-unfall hat und als einziger schwer verletzt überlebt“). Als Maß des Belastungserlebens wurden die Werte für das Ausmaß der Belastung über alle genannten Inhalte aufsummiert.

Weitere Maße. Der Fragebogen enthält darüber hinaus die „Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“ (Jerusalem & Schwarzer, 1986) sowie die Skala „Private Selbstaufmerksamkeit“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung dispositioneller Selbstaufmerksamkeit“ (SAM; Filipp & Freudenberg, 1989), die jedoch in den folgenden Auswertungen nicht berücksichtigt werden.

3.5 Ergebnisdarstellung

Im folgenden Abschnitt erfolgt zunächst eine Darstellung deskriptiver Kennwerte aller Variablen. Anschließend werden für die beiden inhaltlichen Schwerpunkte der Immunisierung im Kontext der Selbstkonzeptstruktur sowie der Funktionalität immunisierender Prozesse zunächst die Interkorrelationen der jeweils relevanten Variablen dargestellt und die Hypothesen überprüft.

3.5.1 Darstellung deskriptiver Kennwerte

Selbstkonzeptimmunisierung. Tabelle 4 gibt einen Überblick über deskriptive Kennwerte der sechs bereichsspezifischen Maße sowie des bereichsübergreifenden Maßes der Selbstkonzeptimmunisierung. Dargestellt werden Fishers-Z-transformierte Werte, die auch in alle weiteren Analysen eingehen. Aufgrund der leichten Interpretierbarkeit werden für die Mittelwerte und Standardabweichungen zusätzlich die retransformierten Koeffizienten nach Pearson angegeben (Werte in Klammern). Die unterschiedlichen Stichprobengrößen ergeben sich aus der Erhebung in vier Fragebogenvarianten (vgl. Kap. 3.3). Intelligenz und Attraktivität wurden jeweils nur in einem Fragebogen berücksichtigt, Sportlichkeit und Zuverlässigkeit in zwei, Unabhängigkeit und Mut jeweils in drei der vier Fragebögen.

Tabelle 4. Deskriptive Kennwerte und empirische T-Werte zur Prüfung der Unterschiedlichkeit von Null für die Maße der Selbstkonzeptimmunisierung.

| Immunisierung... | N | min | max | mean | SD | T-Test (0) |
|-----------------------|-----|--------|------|-------------|-------------|--------------|
| ...bereichsübergr. FZ | 199 | - 0.32 | 1.23 | 0.40 (0.38) | 0.30 (0.29) | T = 18.53** |
| ...Intelligenz FZ | 52 | - 0.80 | 1.13 | 0.07 (0.07) | 0.50 (0.46) | T = 1.02 |
| ...Sportlichkeit FZ | 104 | - 0.86 | 1.38 | 0.32 (0.31) | 0.45 (0.42) | T = 7.19** |
| ...Unabhängigkeit FZ | 151 | - 0.67 | 1.98 | 0.52 (0.48) | 0.48 (0.45) | T = 13.27** |
| ...Mut FZ | 143 | - 0.73 | 1.78 | 0.41 (0.39) | 0.43 (0.41) | T = 11.39** |
| ...Zuverlässigkeit FZ | 93 | - 0.24 | 3.00 | 0.68 (0.59) | 0.64 (0.57) | T = 10.26** |
| ...Attraktivität FZ | 46 | - 0.67 | 1.16 | 0.15 (0.15) | 0.38 (0.36) | T = 2.70*(*) |

Anmerkung. Alle Koeffizienten sind Fishers-Z-transformiert; retransformierte Koeffizienten nach Pearson in Klammern. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Die Mittelwerte aller Profilkorrelationen sind positiv. Die Prüfung, ob sich der mittlere Korrelationskoeffizient von Null unterscheidet erfolgte durch t-Tests bei einer Stichprobe gegen den Wert 0. Für fünf der sechs Bereiche sowie für das bereichsübergreifende Maß zeigt sich ein signifikant positives Ergebnis (empirische t-Werte und Signifikanzniveaus in Tabelle 4). Diese positiven Profilkorrelationen zwischen der wahrgenommenen Ausprägung einer Fertigkeit und deren Diagnostizität für den übergeordneten Selbstkonzeptbereich werden als Hinweis auf vorangegangene immunisierende Prozesse gewertet. In das bereichsübergreifende Maß gehen alle sechs bereichsspezifischen Maße gleichermaßen ein, ungeachtet ihrer jeweiligen Ausprägung (vgl. Kap. 3.4.2).

Variablen der Selbstkonzeptstruktur. Die Erhebung der Variablen der Selbstkonzeptstruktur erfolgte ebenfalls bereichsspezifisch. In Tabelle 5 werden Mittelwerte und Standardabweichungen aller Variablen (Zeilen) in allen sechs Bereichen (Spalten) dargestellt.

Tabelle 5. Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen der Selbstkonzeptstruktur.

| | | I | S | U | M | Z | A |
|-------------------------|--------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | M | M | M | M | M | M |
| | | (SD) | (SD) | (SD) | (SD) | (SD) | (SD) |
| Schematizität | Ausprägung | 5.77 (1.13) | 5.48 (1.69) | 5.58 (1.36) | 5.36 (1.44) | 6.41 (1.33) | 5.17 (1.43) |
| | Ausprägung x Wichtigkeit | 35.75 (12.29) | 31.82 (17.65) | 33.66 (14.56) | 29.73 (14.61) | 45.61 (14.85) | 28.80 (14.45) |
| | Ausprägung x Sicherheit | 33.27 (11.36) | 34.56 (14.05) | 33.12 (14.53) | 31.88 (14.43) | 41.94 (15.43) | 28.70 (13.99) |
| Komplexität | Zahl der Aspekte | 6.63 (1.55) | 6.34 (2.14) | 5.97 (2.06) | 5.89 (2.16) | 5.98 (1.91) | 6.02 (1.78) |
| | Zahl der Verbindungen | 4.72 (4.30) | 3.64 (3.31) | 4.22 (3.69) | 4.23 (3.42) | 4.54 (3.48) | 3.56 (3.25) |
| Zentralität | Skala | 3.52 (1.22) $\alpha = .90$ | 3.13 (1.60) $\alpha = .94$ | 3.57 (1.42) $\alpha = .92$ | 3.22 (1.38) $\alpha = .93$ | 4.65 (1.32) $\alpha = .91$ | 3.34 (1.56) $\alpha = .94$ |
| | Zielscheibe | 3.83 (0.96) | 3.38 (1.28) | 3.79 (1.13) | 3.46 (1.28) | 4.29 (1.09) | 3.51 (1.20) |
| Facette subj. Bedeutung | Rangreihe | 0.41 (0.19) | 0.26 (0.23) | 0.42 (0.22) | 0.37 (0.21) | 0.52 (0.19) | 0.30 (0.17) |
| | Wichtigkeit | 6.08 (1.52) | 5.40 (2.02) | 5.84 (1.77) | 5.32 (1.71) | 6.99 (1.35) | 5.32 (1.84) |
| | Gewinn Geld (€) | 192 890 (1 386 669) | 1 185 (9 982) | 2 933 (16 167) | 166 (635) | 11 972 (103 519) | 353 (1 462) |
| | Gewinn Zeit (Tage) | 915 (3 299) | 215 (592) | 721 (3 664) | 157 (503) | 216 (870) | 146 (420) |
| | Verlust Geld (€) | 260 490 (1 398 332) | 1 295 (10 019) | 92 294 (832 991) | 16 147 (117 628) | 120 909 (1 035 170) | 1 036 (3 489) |
| | Verlust Zeit (Tage) | 2 837 (8 347) | 276 (756) | 1 484 (5 517) | 736 (3 733) | 682 (4 052) | 316 (840) |

Anmerkung. I = Intelligenz; S = Sportlichkeit; U = Unabhängigkeit; M = Mut; Z = Zuverlässigkeit; A = Attraktivität. α = Cronbachs Alpha.

Die Skala zur Erfassung der Zentralität erweist sich für alle Bereiche als sehr homogen, mit internen Konsistenzen (Cronbachs α) zwischen .90 und .94.

Besonders auffällig in der Deskription sind die Variablen der subjektiven Bedeutung, für die die Jugendlichen gebeten wurden anzugeben, wie viel Zeit oder Geld sie bereit wären zu investieren, um zusätzliche Ausprägung des jeweiligen Merkmals zu gewinnen oder einen Verlust abzuwenden (Gewinn Geld, Gewinn Zeit, Verlust Geld, Verlust Zeit). Sie zeichnen sich durch eine extreme Variabilität aus, die Mittelwerte liegen etwa bezogen auf Geld (€) im drei-bis sechsstelligen Bereich, die Standardabweichungen sind durchweg um ein Vielfaches höher als die Mittelwerte. Die Frage nach der Zeit wurde offen gestellt, ohne Vorgabe einer Zeiteinheit. Hier wurde von den Jugendlichen das volle Spektrum ausgeschöpft, die Angaben reichen von Minuten über Stunden, Tage, Monate und Jahre; für die Auswertung wurden alle Angaben in Tage umgerechnet.

Deskription bereichsunabhängiger Variablen: Assimilation, Akkommodation, Wohlbefinden, subjektives Belastungsempfinden. Tabelle 6 gibt einen Überblick über Reliabilitäten (*Cronbachs α*) und Stichprobenkennwerte aller bereichsunabhängig erhobenen Variablen.

Tabelle 6. Deskriptive Kennwerte aller bereichsunabhängigen Variablen.

| | | <i>N</i> | α | min | max | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|------------------|-------|----------|----------|------|------|----------|-----------|
| „Stabilisierung“ | Assi | 199 | .63 | 2.07 | 4.67 | 3.37 | 0.43 |
| | Akko | 198 | .75 | 1.27 | 4.67 | 3.26 | 0.50 |
| Wohlbefinden | SWert | 199 | .81 | 1.30 | 3.90 | 3.11 | 0.50 |
| | ADS | 199 | .86 | 1.07 | 3.87 | 1.98 | 0.54 |
| | PAS | 200 | .76 | 1.30 | 4.60 | 3.42 | 0.56 |
| | NAS | 200 | .70 | 1.10 | 4.20 | 2.55 | 0.53 |
| Belastung | Summe | 186 | - | 0 | 700 | 222.61 | 148.89 |

Anmerkung. Assi = Assimilation; Akko = Akkommodation; SWert = Selbstwert; ADS = Depressivität; PAS = Positiver Affekt; NAS = Negativer Affekt. α = Cronbachs Alpha.

Mit einer Ausnahme (Assimilation) verfügen alle Skalen über zufriedenstellende bis sehr gute Reliabilitäten. Teilt man die Stichprobe am Altersmedian, ergeben sich für die meisten Skalen vergleichbare Werte für beide Altersgruppen, dies wird als Hinweis darauf gewertet, dass sie über den gesamten Altersbereich der Stichprobe anwendbar sind. Einzige Ausnahme stellt hier wiederum die Skala Assimilation dar. Da Cronbachs α hier für die jüngere Altersgruppe mit $\alpha = .53$ schlecht ist, muss die Skala mit entsprechender Vorsicht interpretiert werden.

3.5.2 Schwerpunkt Selbstkonzeptstruktur: Darstellung relevanter Interkorrelationen

Bei der Darstellung der bivariaten korrelativen Zusammenhänge werden zunächst jeweils die Interkorrelationen aller Variablen eines inhaltlichen Blockes angegeben, bevor in einem zweiten Schritt die Zusammenhänge zwischen den Variablenblöcken entsprechend der Hypothesen geprüft werden. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich wiederum an Abbildung 5.

Tabelle 7. Interkorrelationen der Immunisierungsmaße.

| | Immu | Immu I | Immu S | Immu U | Immu M | Immu Z | Immu A | N |
|--------|------|------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----|
| Immu | 1 | .57** (52) | .59** (104) | .60** (151) | .58** (143) | .15 (92) | .283 (45) | 199 |
| Immu I | | 1 | .17 (52) | .25 (52) | - | - | - | 52 |
| Immu S | | | 1 | .07 (102) | .20 (50) | - | - | 104 |
| Immu U | | | | 1 | .10 (96) | .05 (46) | - | 151 |
| Immu M | | | | | 1 | -.10 (91) | -.24 (45) | 143 |
| Immu Z | | | | | | 1 | -.21 (46) | 93 |
| Immu A | | | | | | | 1 | 46 |

Anmerkung. N in Klammern. Immu = bereichsübergreifende Immunisierung; Immu I = Immunisierung Intelligenz; Immu S = Immunisierung Sportlichkeit; Immu U = Immunisierung Unabhängigkeit; Immu M = Immunisierung Mut; Immu Z = Immunisierung Zuverlässigkeit; Immu A = Immunisierung Attraktivität. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Es bestehen keine Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Immunisierung in den sechs Selbstkonzeptbereichen. Die Korrelationen der bereichsspezifischen Maße mit dem bereichsübergreifenden Maß fallen für vier der sechs Bereiche (Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit, Mut) erwartungsgemäß hoch aus. Überraschender Weise bestehen jedoch keine bedeutsamen Zusammenhänge zwischen den bereichsspezifischen Maßen für Zuverlässigkeit und Attraktivität mit dem bereichsübergreifenden Maß.

Die folgenden Tabellen, Tabelle 8, Tabelle 9 und Tabelle 10, zeigen die Interkorrelationen der Strukturvariablen, des Alters und der Immunisierung in den sechs Selbstkonzeptbereichen.

Tabelle 8. Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Sportlichkeit und Intelligenz.

| Intellig. Sportl. | Ausprägung | Schema W. | Schema S. | Zahl Aspekte | Zahl Verbindungen | Zentr. Skala | Ziel | Alter | Immu |
|----------------------|------------|-----------|-----------|--------------|-------------------|--------------|--------|-------|-------|
| Ausprägung | | .78** | .67** | .09 | .13 | .48** | .21 | -.14 | .47** |
| Schema W. | .86** | | .59** | .06 | .37** | .73** | .36** | -.12 | .40** |
| Schema S. | .87** | .80** | | .24 | .17 | .44** | .35** | -.12 | .36* |
| Aspekte | .05 | .05 | .05 | | .39** | -.14 | .26 | -.05 | -.02 |
| Verbindungen | .28** | .36** | .25* | .39** | | .12 | .42** | -.28 | .12 |
| Zentr. Skala 14 | .52** | .71** | .53** | .01 | .35** | | .27* | -.09 | .39** |
| Ziel | .52** | .60** | .37** | .11 | .33** | .53** | | -.14 | .15 |
| Alter | -.23* | -.24* | -.07 | .02 | -.20 | -.27** | -.38** | | -.24 |
| Immu | .43** | .42** | .33** | .02 | .17 | .36** | .36** | -.18 | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Intelligenz. N = 49-53. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Sportlichkeit. N = 98-104. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Schema W. = Schematizität (Ausprägung x Wichtigkeit); Schema S. = Schematizität (Ausprägung x Sicherheit); Zentr. Skala = Zentralität Skala; Ziel = Zielscheibe; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 9. Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Mut und Unabhängigkeit.

| Unabhäng. Mut | Ausprä- gung | Schema W. | Schema S. | Zahl Aspekte | Zahl Verbin- dungen | Zentr. Skala 14 | Ziel | Alter | Immu |
|------------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------|---------------------------|--------------------|--------|-------|-------|
| Ausprägung | | .83** | .83** | -.01 | .12 | .35** | .38** | .03 | .25** |
| Schema W. | .84** | | .75** | .07 | .18* | .54** | .41** | .21* | .32** |
| Schema S. | .85** | .79** | | .07 | .15 | .43** | .42** | .11 | .30** |
| Aspekte | .06 | .03 | .11 | | .48** | .07 | .19* | -.05 | .13 |
| Verbindungen | .19* | .18* | .23** | .43** | | .19* | .17* | -.05 | .23** |
| Zentr. Skala 14 | .43** | .61** | .43** | .13 | .15 | | .39** | .06 | .23** |
| Ziel | .49** | .58** | .42** | .02 | .10 | .50** | | -.18* | .28** |
| Alter | -.22** | -.22** | -.12 | -.13 | -.07 | -.18* | -.35** | | -.05 |
| Immu | .22** | .15 | .19* | .18* | .24** | .08 | .14 | -.19* | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Unabhängigkeit. $N = 144-153$. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Mut. $N = 139-146$. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Schema W. = Schematizität (Ausprägung x Wichtigkeit); Schema S. = Schematizität (Ausprägung x Sicherheit); Zentr. Skala = Zentralität Skala; Ziel = Zielscheibe; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 10. Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Attraktivität und Zuverlässigkeit.

| Zuverläss. Attrakt. | Ausprä- gung | Schema W. | Schema S. | Zahl Aspekte | Zahl Verbin- dungen | Zentr. Skala14 | Ziel | Alter | Immu |
|------------------------|-----------------|--------------|--------------|-----------------|---------------------------|-------------------|-------|-------|-------|
| Ausprägung | | .88** | .88** | -.15 | .06 | .46** | .33** | .43** | .11 |
| Schema W. | .83** | | .89** | -.06 | .07 | .61** | .39** | .48** | .25* |
| Schema S. | .85** | .75** | | -.06 | .09 | .52** | .32** | .48** | .20 |
| Aspekte | .44** | .48** | .25 | | .23* | .11 | .00 | -.10 | .13 |
| Verbindungen | .03 | .15 | .00 | -.07 | | .09 | .00 | .01 | -.09 |
| Zentr. Skala14 | .56** | .76** | .53** | .36* | .09 | | .40** | .41** | .49** |
| Ziel | .75** | .62** | .63** | .34* | .03 | .60** | | .08 | .32** |
| Alter | -.01 | .17 | -.11 | .20 | .23 | .10 | -.02 | | .20 |
| Immu | .35* | .31* | .27 | .11 | .08 | .24 | .22 | .23 | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Zuverlässigkeit. $N = 90-96$. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Attraktivität. $N = 44-47$. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Schema W. = Schematizität (Ausprägung x Wichtigkeit); Schema S. = Schematizität (Ausprägung x Sicherheit); Zentr. Skala = Zentralität Skala; Ziel = Zielscheibe; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Bei der Betrachtung der Interkorrelationen der Variablen der Selbstkonzeptstruktur in den sechs Bereichen fallen zunächst die vielen erwartungsgemäß starken Zusammenhänge ins Auge. Die durchgängig sehr hohen Korrelationen der wahrgenommenen Ausprägung eines Selbstkonzeptbereichs zu seiner Schematizität ($r = .67$ bis $r = .88$) sind aufgrund der inhaltlichen Überschneidung der beiden Maße (die Ausprägung geht in beiden Erhebungsvarianten in das Produkt ein) erwartungsgemäß. Zwischen der Ausprägung eines Selbstkonzeptbereichs und den Maßen der Komplexität bestehen hingegen keine systematischen Zusammenhänge. Die Anzahl der generierten Selbstaspekte korreliert mit der Ausprägung nur in einem Bereich signifikant positiv, für die Variable der Anzahl der Verbindungen eines Bereichs zu seiner Ausprägung erreichen zwei der sechs Korrelationskoeffizienten

statistische Signifikanz. Deutlich positiv stellen sich jedoch die Korrelationen der Ausprägung zur Zentralität des Bereiches dar: für die Zentralitätsskala liegen die durchgängig signifikanten Korrelationskoeffizienten zwischen $r = .35$ und $r = .56$. Die Zielscheibe korreliert in fünf der Bereiche ebenfalls positiv mit der Ausprägung ($r = .21$ bis $r = .75$).

Die beiden Erhebungsvarianten der Schematizität, einmal in Anlehnung an Markus als Produkt der Ausprägung und der Wichtigkeit des Bereichs und einmal in Tradition des ISSA als Produkt aus Ausprägung und Sicherheit bei deren Einschätzung korrelieren mit Koeffizienten zwischen $r = .59$ und $r = .89$ sehr hoch; dieser Befund ist angesichts der inhaltlichen Überschneidung der Konzepte ebenfalls erwartungsgemäß. Die beiden Maße der Komplexität, die Anzahl der genannten Selbstaspekte sowie deren Verbindungen zum jeweils abgefragten Bereich korrelieren in fünf der sechs Selbstkonzeptbereiche positiv (nicht im Bereich Attraktivität). Die Koeffizienten liegen zwischen $r = .23$ und $r = .48$ und somit zumindest für vier der Bereiche (mit Koeffizienten über $r = .39$) auf mittlerem Niveau. Ebenfalls deutlich korreliert sind die beiden Erhebungsvarianten der Zentralität, die Skala sowie die Zielscheibe ($r = .27$ bis $r = .60$). Die zumeist, aber nicht durchgängig hohen Korrelationen legen nahe, dass zwar inhaltlich nahestehende aber doch unterschiedliche Facetten der Zentralität erfasst wurden. Für ein detaillierteres Verständnis dafür, welche Facetten der Zentralität die Maße erfassen sind in den folgenden Tabellen die Interkorrelationen dieser Zentralitätsmaße mit den zusätzlich erhobenen Maßen der subjektiven Bedeutsamkeit sowie deren Zusammenhänge zur Immunisierung dargestellt (vgl. Tabelle 11, Tabelle 12, Tabelle 13).

Tabelle 11. Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Sportlichkeit und Intelligenz.

| Intellig. Sportl. | Zentr. Skala | Ziel scheibe | Rang- reihe | Wichtig- keit | Gewinn Geld | Gewinn Zeit | Verlust Geld | Verlust Zeit | Immu |
|----------------------|-----------------|-----------------|----------------|------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-------|
| Skala | | -.27* | .35* | .69** | -.15 | -.02 | -.10 | .26 | .39** |
| Zielscheibe | .53** | | .00 | -.35** | -.17 | -.28 | -.17 | -.08 | .15 |
| Rang | .43** | .43** | | .20 | -.23 | -.21 | -.20 | .10 | .10 |
| Wichtigkeit | .71** | .62** | .54** | | .18 | -.01 | .23 | .29* | .24 |
| zus. Geld | -.13 | -.19 | -.12 | -.22* | | .03 | .99** | -.02 | -.06 |
| zus. Zeit | .12 | .04 | .27* | .06 | -.02 | | .04 | .43** | -.25 |
| kein V. Geld | .03 | -.09 | -.11 | -.05 | -.01 | -.04 | | .85** | -.03 |
| kein V. Zeit | .05 | .00 | -.03 | -.05 | -.04 | .48** | .74** | | -.04 |
| Immu | .36** | .36** | .08 | .42** | -.08 | -.06 | .02 | .00 | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Intelligenz. $N = 45-53$. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Sportlichkeit. $N = 88-103$. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Zentr. Skala = Zentralität Skala; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 12. Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Mut und Unabhängigkeit.

| Unabhängg. Mut | Zentr. Skala | Ziel- scheibe | Rang- reihe | Wichtig- keit | Gewinn Geld | Gewinn Zeit | Verlust Geld | Verlust Zeit | Immu |
|-------------------|-----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-------|
| Skala | | .39** | .30** | .55** | .11 | -.05 | .10 | -.03 | .23** |
| Zielscheibe | .50** | | .31** | .30** | .07 | -.04 | -.02 | -.07 | .28** |
| Rang | .42** | .34** | | .15 | .20* | -.05 | .01 | -.03 | .14 |
| Wichtigkeit | .64** | .55** | .40** | | .12 | -.09 | .10 | -.04 | .30** |
| zus. Geld | .05 | -.01 | .02 | .12 | | .11 | .56** | .11 | .07 |
| zus. Zeit | .23** | .10 | .14 | .26** | .19* | | .02 | .72** | -.05 |
| kein V. Geld | .06 | .06 | .03 | .06 | -.01 | -.01 | | .15 | .11 |
| kein V. Zeit | .09 | .09 | .08 | .04 | .02 | .12 | .85** | | -.05 |
| Immu | .08 | .14 | .10 | .11 | -.08 | .04 | .06 | -.10 | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Unabhängigkeit. $N = 129-153$. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Mut. $N = 126-145$. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Zentr. Skala = Zentralität Skala; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 13. Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Attraktivität und Zuverlässigkeit.

| Zuverläss. Attrakt. | Zentr. Skala | Ziel- scheibe | Rang- reihe | Wichtig- keit | Gewinn Geld | Gewinn Zeit | Verlust Geld | Verlust Zeit | Immu |
|------------------------|-----------------|------------------|----------------|------------------|----------------|----------------|-----------------|-----------------|-------|
| Skala | | .40** | .19 | .64** | .00 | .20 | .08 | .27* | .49** |
| Zielscheibe | .60** | | .32** | .41** | -.13 | .08 | -.04 | .19 | .32** |
| Rang | .39** | .52** | | .15 | -.01 | .04 | .02 | .18 | .07 |
| Wichtigkeit | .72** | .36* | .27 | | .01 | .11 | .08 | .11 | .34** |
| zus. Geld | .10 | .17 | -.01 | .07 | | .22* | .19 | .14 | .08 |
| zus. Zeit | .37* | .26 | .12 | .16 | .62** | | .20 | .53** | .38** |
| kein V. Geld | -.02 | .10 | -.11 | -.05 | .46** | .30* | | .14 | .33** |
| kein V. Zeit | .16 | .22 | .04 | .08 | .32* | .51** | .87** | | .27* |
| Immu | .24 | .22 | .14 | .22 | -.10 | -.22 | .02 | -.01 | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Zuverlässigkeit. $N = 76-95$. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen für Attraktivität. $N = 40-47$. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. Zentr. Skala = Zentralität Skala; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Sowohl die Zentralitätsskala als auch die Zielscheibe korrelieren durchgängig signifikant und zum überwiegenden Teil hoch mit der Wichtigkeit des Selbstkonzeptbereichs. Die Korrelationen von Zentralitätsskala und Wichtigkeit liegen dabei deskriptiv auf höherem Niveau ($r = .55$ bis $r = .72$) als die von Zielscheibe und Wichtigkeit ($r = .30$ bis $r = .62$). Im direkten Vergleich der Koeffizienten in den sechs Bereichen liegt der aus Zentralitätsskala und Wichtigkeit durchgängig höher als der aus Zielscheibe und Wichtigkeit; dieser Unterschied ist in vier Bereichen (Intelligenz, Unabhängigkeit, Zuverlässigkeit, Attraktivität) statistisch bedeutsam. Die Skala erfasst also stärker als die Zielscheibe den Zentralitätsaspekt der subjektiven Wichtigkeit. Die Korrelationen der Zentralitätsskala und der Zielscheibe mit dem Rang fallen demgegenüber heterogener und insgesamt geringer aus, die Korrelationskoeffizienten liegen hier zwischen $r = .19$ und $r = .43$ (Zentralitätsskala) bzw. zwischen $r = .00$ und $r = .52$ (Zielscheibe), es erreichen nur jeweils fünf der sechs Koeffizienten statistische Signifikanz. Dies lenkt den Blick auf einen Vergleich der Maße Wichtigkeit und Rang. Beide fragen in ihrer Formulie-

rung explizit die Wichtigkeit des Selbstkonzeptbereichs ab, einmal direkt und einmal mit Hilfe eines Paarvergleichs relativ zu anderen Eigenschaften (vgl. Kap. 3.4.3). Entsprechend auffällig erscheinen die heterogenen und insgesamt geringen Interkorrelationen der Variablen, die zwischen $r = .15$ (Zuverlässigkeit, Unabhängigkeit) und $r = .54$ (Sportlichkeit) liegen und nur in zwei der Bereiche statistische Signifikanz erreichen (Sportlichkeit, Mut). Möglicherweise wird die Rangvariable stärker als erwartet von den für den Paarvergleich herangezogenen Inhalten beeinflusst; diese inhaltliche Abhängigkeit könnte wiederum beeinflusst werden durch den jeweiligen Selbstkonzeptbereich. Sollte dies zutreffen, produziert diese Form der Erhebung möglicherweise viel „Rauschen“, die relativ hohen Standardabweichungen (vgl. Tabelle 5) sprechen für diesen Gedanken. Trotz der eventuell eingeschränkten Reliabilität wird das Maß in den folgenden Analysen berücksichtigt, die Interpretation der Ergebnisse sollte jedoch mit Vorsicht erfolgen.

Noch deutlich heterogener stellen sich die Korrelationsmuster der vier Variablen der Wertigkeit des Selbstkonzeptbereichs untereinander und mit den anderen Maßen dar.

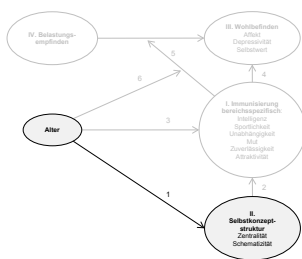
Die Heterogenität bezieht sich dabei insbesondere auf die Interkorrelationen der Variablen: von den 36 Korrelationskoeffizienten sind nur 17 signifikant, diese beeindrucken aber teilweise durch die Enge des Zusammenhangs (der Zusammenhang der Variablen „zusätzliche Ausprägung-Geld“ und „kein Verlust-Geld“ stellt sich im Bereich Intelligenz mit $r = .99$ nahezu perfekt dar). Schließt man den Bereich Attraktivität aus, in dem alle sechs möglichen Interkorrelationen signifikant sind, fällt bei den verbleibenden elf bedeutsamen Zusammenhängen eine Regelmäßigkeit auf: es handelt sich immer um Variablenpaare, die entweder bezüglich der „Währung“ (Zeit vs. Geld) oder bezüglich der Richtung der Veränderung (zusätzliche Ausprägung vs. kein Verlust) kongruent sind. Das lässt darauf schließen, dass die Art der Erfassung einen nicht unerheblichen Anteil der Varianz bindet; die tatsächliche Wertigkeit des Bereichs schlägt hier kaum durch. Das zeigt sich auch in den Zusammenhängen zu den anderen Maßen der Zentralität bzw. subjektiven Bedeutsamkeit: von den 96 Korrelationskoeffizienten, die sich aus der Kombination der vier Variablen mit der Zentralitätsskala, der Zielscheibe, der Wichtigkeit und dem Rang ergeben sind acht statistisch bedeutsam; 4,8 wären bei einem zufälligen Ergebnis zu erwarten. Aufgrund der extremen Varianz der Variablen (vgl. Tabelle 5) und der Unsicherheit darüber, was sie inhaltlich erfassen werden diese Variablen in den weiteren Analysen nicht berücksichtigt.

Die Korrelationen aus den Maßen der Zentralität und der Schematizität bestätigen die theoretisch angenommene inhaltliche Nähe der Konstrukte. Die 24 Korrelationskoeffizienten, die sich aus der Kombination der Zentralitätsskala, der Zielscheibe und den beiden Erhebungsvarianten der Schematizität in den sechs Bereichen ergeben sind durchgängig positiv und statistisch bedeutsam ($r = .31$ bis $r = .76$). Der engste Zusammenhang zeigt sich dabei zwischen der Zentralitätsskala und der Schematizität nach Markus; dieser Befund ist aufgrund der großen inhaltlichen Nähe der Zentralitätsskala zur Wichtigkeit des Bereichs jedoch nicht verwunderlich.

Die Maße der Komplexität korrelieren schwächer und nicht konsistent mit den Maßen der Schematizität und der Zentralität. Von den 24 Korrelationskoeffizienten aus der Anzahl der Aspekte sowie der Zahl der Verbindungen und den beiden Erhebungsvarianten der Schematizität erreichen sieben statistische Signifikanz, sie liegen zwischen $r = -.06$ und $r = .48$. Ähnlich stellen sich die Zusammenhänge der Komplexität zur Zentralität dar, hier sind acht der 24 Koeffizienten statistisch bedeutsam ($r = -.14$ bis $r = .42$). Dabei weist der Komplexitätsaspekt der Anzahl der Verbindungen zu beiden Konstrukten eine größere Nähe auf, die Korrelationen zu den vier Maßen der Schematizität und der Zentralität sind in elf der 24 Fälle bedeutsam; bei der Zahl der produzierten Aspekte sind es nur vier von 24 bedeutsame Korrelationen.

3.5.3 Schwerpunkt Selbstkonzeptstruktur: Überprüfung der Hypothesen 1-3

Im folgenden Abschnitt sollen mit Hilfe der vorliegenden Daten die in Kapitel 3.1 formulierten Hypothesen zur Entwicklung der Immunisierung im Kontext der sich entwickelnden Selbstkonzeptstruktur (Hypothesen 1-3) überprüft werden. Die Überprüfung von Hypothese 2 wird durch weiterführende explorative Analysen ergänzt.



Hypothese 1: Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur. Die Korrelationskoeffizienten der Variablen der Selbstkonzeptstruktur mit dem Alter der Versuchspersonen sind in Tabelle 8, Tabelle 9 und Tabelle 10 aufgeführt. Insgesamt zeigen sich viel weniger sowie in Höhe und insbesondere in ihrer Richtung heterogenere Zusammenhänge als angenommen. Die Schematizität nach Markus korreliert in vier der Bereiche signifikant mit dem Alter, davon allerdings in zwei Bereichen negativ (Sportlichkeit, Mut), in zwei positiv (Unabhängigkeit, Zuverlässigkeit). Schematizität in der Erhebungsvariante des ISSA korreliert nur in einem Bereich signifikant positiv mit dem Alter (Zuverlässigkeit).

Hypothese 1a: die Maße der Schematizität korrelieren positiv mit dem Alter der Versuchspersonen muss aufgrund der vorliegenden Daten also verworfen werden.

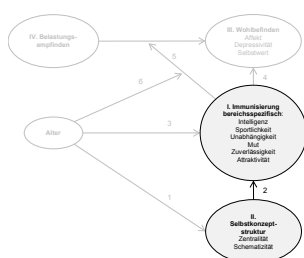
Die Komplexität zeigt keine Zusammenhänge mit dem Alter der Versuchspersonen, die Koeffizienten weisen unterschiedliche Richtungen auf, keiner erreicht statistische Signifikanz. Auch *Hypothese 1b: die Maße der Komplexität korrelieren positiv mit dem Alter der Versuchspersonen* muss daher zurückgewiesen werden.

Für die Auswertung der Zusammenhänge der Zentralität und des Alters wurden keine gerichteten Annahmen formuliert, sie erfolgte unter explorativen Gesichtspunkten. Die Korrelationsstruktur stellt sich hier ebenfalls sehr heterogen dar. Drei der Korrelationen der Zentralitätsskala mit dem Alter erreichen statistische Signifikanz, sie unterscheiden sich aber wiederum in ihrer Richtung (negativ: Sportlichkeit, Mut; Positiv: Zuverlässigkeit). Gleich gerichtet sind dagegen die drei bedeutsamen

Korrelationen der Zielscheibe mit dem Alter: für die Bereiche Sportlichkeit, Unabhängigkeit und Mut finden sich jeweils negative Zusammenhänge.

Betrachtet man das Korrelationsmuster nicht nach Strukturvariablen, sondern nach Selbstkonzeptbereichen lassen sich hingegen deutlich mehr Regelmäßigkeiten entdecken. Die drei Bereiche Intelligenz, Sportlichkeit und Mut zeichnen sich durch durchgängig negative Alterskorrelationen aus. Für die Intelligenz sind diese Zusammenhänge statistisch unbedeutend, in den Bereichen Sportlichkeit und Mut sind jeweils drei der sechs Koeffizienten signifikant. Diese Bereiche scheinen also im Verlauf des Jugendalters im Stichprobenmittel an Relevanz zu verlieren; dafür spricht auch die ebenfalls signifikant negative Korrelation der Ausprägung der Bereiche mit dem Alter. Unklar stellt sich der Alterszusammenhang für die Bereiche Unabhängigkeit und Attraktivität dar, die Korrelationskoeffizienten variieren hier in der Richtung. Der Bereich der Zuverlässigkeit hingegen weist durchweg positive Alterskorrelationen auf, von denen drei statistisch bedeutsam sind. Zuverlässigkeit scheint also im Verlauf des Jugendalters zunehmend an Relevanz zu gewinnen; entsprechend findet sich ebenfalls eine positive Alterskorrelation der Ausprägung.

Ein erstes Fazit aus diesen Ergebnissen geht dahin, dass dem Inhalt der Selbstkonzeptbereiche in dieser Entwicklungsphase eine deutlich größere Bedeutung zukommt als angenommen. Inhaltsspezifische Effekte überlagern die Effekte einer inhaltsunabhängig gedachten strukturellen Entwicklung des Selbstkonzepts – falls vorhanden – in dieser Stichprobe und mit der hier gewählten Form der Erhebung vollständig. Dieser Punkt soll in der Diskussion der Ergebnisse aufgegriffen werden.



Hypothese 2: Einfluss der Selbstkonzeptstruktur auf das Ausmaß der Immunisierung. Hypothesen 2a-c bezogen sich auf den Zusammenhang der Maße der Selbstkonzeptstruktur zum Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung. Die Korrelationskoeffizienten finden sich in Tabelle 8, Tabelle 9 und Tabelle 10. Für die Schematizität kann der angenommene Zusammenhang zur Immunisierung bestätigt werden. Alle zwölf Korrelationskoeffizienten sind positiv ($r = .15$ bis $r = .42$), für die Erhebungsvariante nach Markus erreichen

fünf, nach ISSA vier der jeweils sechs Koeffizienten statistische Signifikanz. Auch wenn nicht alle zwölf Zusammenhänge statistisch bedeutsam sind kann aufgrund der konsistenten Richtung der Zusammenhänge Hypothese 2a bestätigt werden: *die Maße der Schematizität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen.*

Die Maße der Komplexität hingegen weisen keine konsistent positiven korrelativen Zusammenhänge zum Ausmaß der Immunisierung auf. Die Koeffizienten für den Zusammenhang der Maße Anzahl der Aspekte und Immunisierung liegen in den sechs Selbstkonzeptbereichen zwischen $r = -.02$ und $r = .18$, nur im Bereich Mut ist der Zusammenhang signifikant. Die Anzahl der Verbindungen korreliert mit der Immunisierung mit $r = -.09$ bis $r = .24$, bedeutsam ist der Zusammenhang in den Bereichen Unabhängigkeit und Mut. Aufgrund der geringen Anzahl der Bereiche mit statistisch bedeutsamen Zu-

sammenhängen sowie der teilweise negativen Richtung der nicht bedeutsamen Zusammenhänge muss *Hypothese 2b: die Maße der Komplexität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen* zurückgewiesen werden.

Die Maße der Zentralität, die Skala sowie die Zielscheibe korrelieren wiederum durchweg positiv mit der Immunisierung. Die Koeffizienten für die Skala liegen dabei zwischen $r = .08$ und $r = .49$ (statistisch bedeutsam in vier Bereichen), für die Zielscheibe zwischen $r = .14$ und $r = .36$ (davon drei signifikant). Aufgrund der konsistenten Richtung der Zusammenhänge sowie deren statistischen Signifikanz in mehr als der Hälfte der Fälle soll *Hypothese 2c: die Maße der Zentralität korrelieren positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung in den Selbstkonzeptbereichen* mit Einschränkungen (aufgrund der nicht durchgehenden statistischen Bedeutsamkeit) angenommen werden.

Weitere explorative Analysen: Spezifikation der Beziehungen zwischen den Strukturvariablen und Immunisierung durch das Alter und den Selbstwert. Die Frage, der hier explorativ nachgegangen werden soll lautet, ob die Stärke der gefundenen Zusammenhänge zwischen der Schematizität und der Zentralität und der Immunisierung möglicherweise durch die Ausprägung anderer Variablen beeinflusst wird. Die Idee für diese Analysen stammt aus einem Befund von Wentura und Greve (2005). Dort zeigte sich, dass für zentrale Traits Fertigkeiten mit hoher wahrgenommener Ausprägung zu einem Primingeffekt führen, in nicht zentralen solche mit niedriger Ausprägung; dieser Befund stellte sich allerdings für die Gruppe mit niedrigem Selbstwert (unterstes Quartil) genau gegenläufig dar. Übertragen auf das vorliegende Studiendesign müsste sich dieser Befund in einem Moderatoreffekt des Selbstwerts auf die Enge des Zusammenhangs zwischen der Zentralität (bzw. allen Strukturvariablen) und der Immunisierung äußern. Aus explorativen Gründen wurde in weiteren Analysen das Alter der Versuchspersonen als Moderatorvariable eingesetzt.

Die Überprüfung der Moderatoreffekte erfolgte mittels multipler Regressionsanalysen. Als abhängige Variable diente die bereichsspezifische Immunisierung, als Prädiktor die jeweilige Strukturvariable (Schematizität, Schematizität ISSA, Zentralitätsskala, Zielscheibe). Zusätzlich wurden die Moderatorvariable Selbstwert bzw. Alter sowie zur Überprüfung des Moderatoreffekts der Produktterm aus Prädiktor- und Moderatorvariable in die Regression aufgenommen (vgl. z. B. Rudolf & Müller, 2012). Um hohe Interkorrelationen von Prädiktor-, Moderatorvariable und deren Produktterm zu vermeiden, die wiederum zu hoher Multikollinearität führt, wurden Prädiktor- und Moderatorvariable vor der Bildung des Produktterms an ihrem Mittelwert zentriert (vgl. Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003; Rudolf & Müller, 2012). Gerechnet wurden für beide Moderatorvariablen jeweils 24 Regressionsanalysen (vier Prädiktorvariablen in sechs Selbstkonzeptbereichen). Aufgrund des explorativen Charakters der Analysen werden Moderatoreffekte bereits ab einer α -Fehlerwahrscheinlichkeit von 10 % berichtet.

Für die Moderatorvariable Selbstwert zeigen sich bei 24 Analysen drei signifikante Moderatoreffekte (für die Prädiktorvariablen Zentralitätsskala im Bereich Intelligenz, sowie den Prädiktorvariablen

Schema und Schema ISSA im Bereich Mut). Dies entspricht quantitativ einem zufälligen Ergebnis (zu erwarten wären 2,4 signifikante Effekte bei $p < .1$; die Wahrscheinlichkeit für 3 oder mehr signifikante Effekte liegt bei $p = .44$). Da sich die drei Interaktionseffekte jedoch in ihrer Richtung sehr ähnlich darstellen sollen sie dennoch im Folgenden abgebildet werden (Abbildung 8). Für die Visualisierung wurden getrennte Regressionen für die Probandengruppen mit hohem und niedrigem Selbstwert (Mediansplit) gerechnet. In allen drei Fällen zeigt sich bei diesem Vorgehen ein signifikanter Haupteffekt der Zentralität nur für die Gruppe mit hohem Selbstwert.

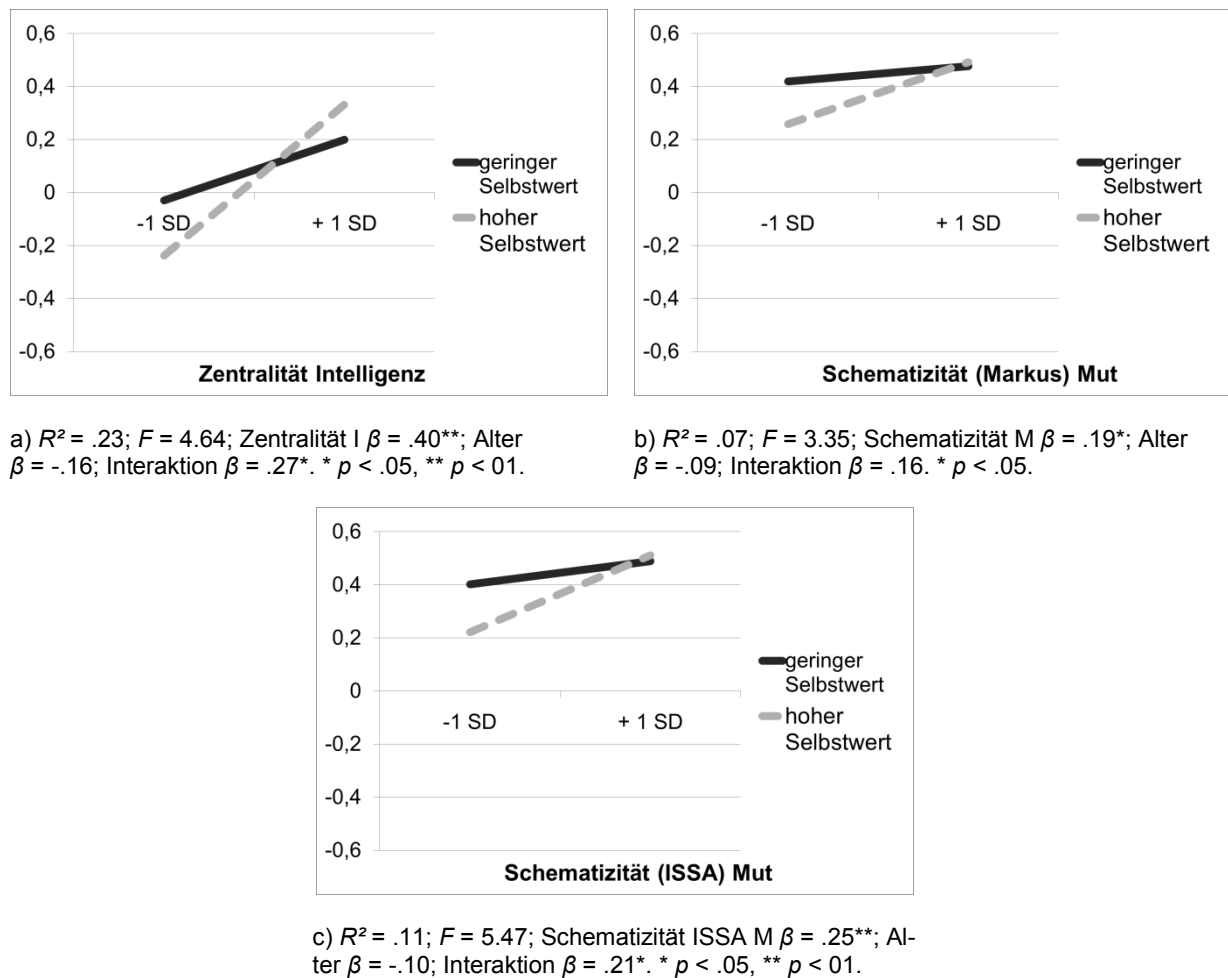


Abbildung 8. Darstellung der Moderatoreffekte des Selbstwerts.

Zusammenfassen lassen sich diese Moderatoreffekte dahingehend, dass sich für Probanden mit hohem Selbstwert der bivariat für die gesamte Stichprobe gefundene deutlich positive Zusammenhang zwischen der Zentralität bzw. Schematizität des Bereichs und dem Ausmaß seiner Immunisierung zeigt. Dieser findet sich nicht für Probanden mit geringem Selbstwert, die unabhängig von der „Bedeutsamkeit“ des Bereichs auf vergleichsweise hohem Niveau liegen.

Für die Moderatorvariable Alter zeigen sich bei 24 Analysen insgesamt 5 bedeutsame Moderatoreffekte (wiederum bei einem Signifikanzniveau von 10 %). Die Wahrscheinlichkeit, bei 24 Analysen zufällig fünf oder mehr signifikante Effekte zu erzielen liegt bei $p = .09$; statistisch gesehen sind also auch diese Effekte nur tendenziell überzufällig. Da aber auch hier allen Effekten ein gemeinsames

Muster zugrunde liegt, sollen sie aus inhaltlichen Gründen trotzdem dargestellt und besprochen werden (Abbildung 9).

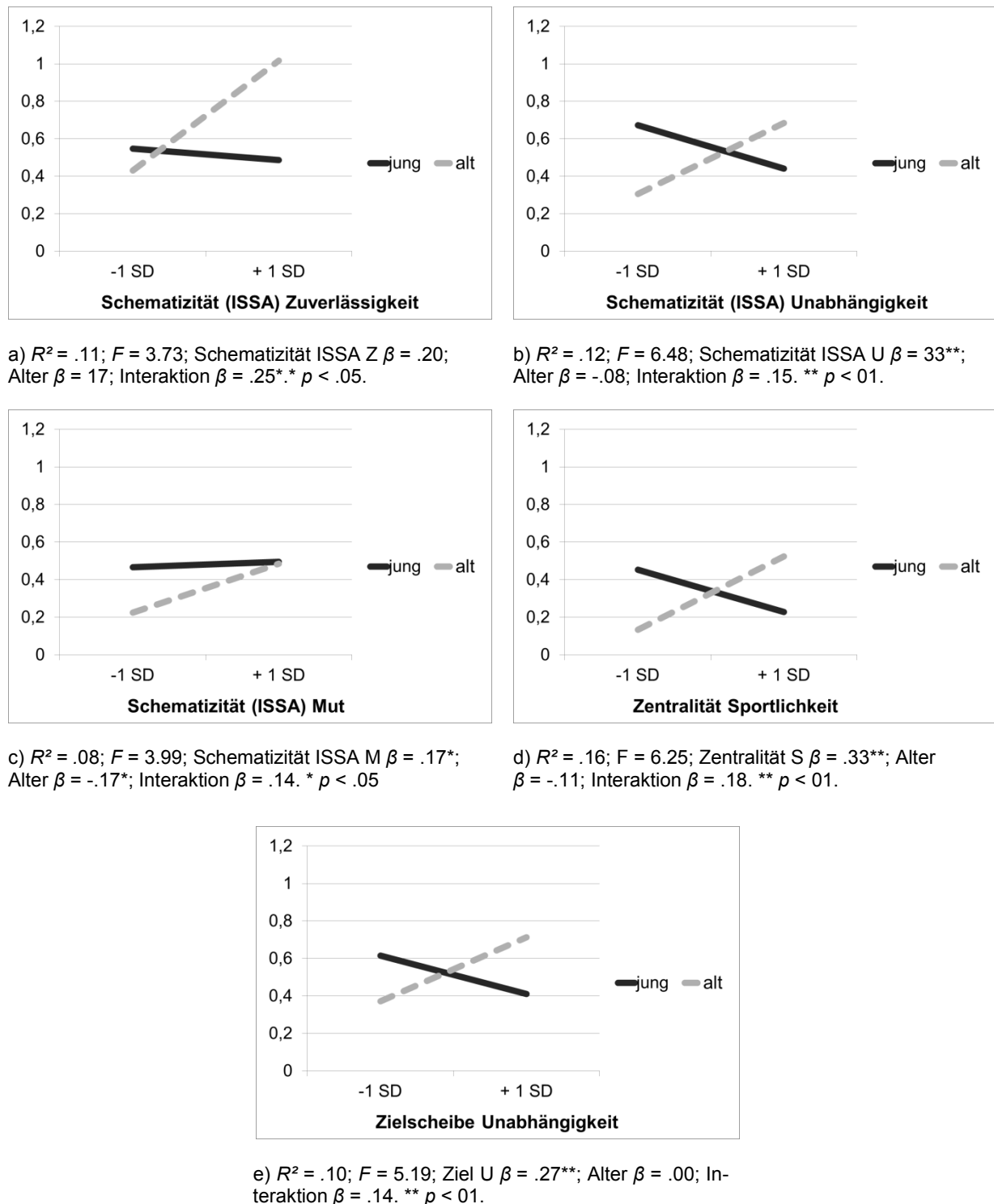
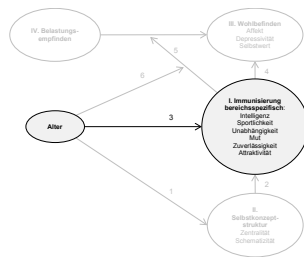


Abbildung 9. Darstellung des Moderatoreffekts des Alters.

Für alle fünf Moderatoreffekte gilt, dass für die älteren Versuchspersonen der bivariat gefundene Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit eines Selbstkonzeptbereichs und seiner Immunisierung deutlich hervortritt. Für die jüngeren Versuchspersonen zeigt sich kein derartiger positiver Zusammenhang, hier bleibt die Immunisierung bei zunehmender Bedeutsamkeit des Bereichs entweder

konstant (auf unterschiedlichem Niveau) oder nimmt ab; für die Prädiktorvariable Schematizität (ISSA) im Bereich Unabhängigkeit ist diese Abnahme statistisch bedeutsam.



Hypothese 3: Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Ausmaß der Immunisierung. Angenommen wurde eine positive Alterskorrelation der Immunisierung, die zumindest teilweise vermittelt wird über die Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur. Die Korrelationskoeffizienten der bereichsspezifischen Immunisierung mit dem Alter der Versuchspersonen finden sich in Tabelle 8, Tabelle 9 und Tabelle 10. Die Zusammen-

hänge sind durchweg schwach, von den sechs Korrelationskoeffizienten erreicht lediglich einer statistische Signifikanz, und das in erwartungswidriger Richtung: die Immunisierung des Bereichs Mut korreliert signifikant negativ mit dem Alter. Von den verbleibenden Koeffizienten sind weitere drei (Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit) negativ, zwei (Zuverlässigkeit, Attraktivität) positiv gerichtet. Das bereichsübergreifende Maß der Immunisierung korreliert leicht negativ mit dem Alter ($r = -.12$), der Zusammenhang zeigt sich jedoch statistisch nur als Tendenz ($p < .1$). *Hypothese 3: das Alter der Versuchspersonen korreliert positiv mit dem Ausmaß der Immunisierung* muss entsprechend abgelehnt werden.

Die Überprüfung der weiterführenden Annahme, dass der angenommene Zusammenhang über die Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur vermittelt wird erübrigt sich somit; weder der direkte Pfad zwischen dem Alter und der Immunisierung noch der vom Alter zur Selbstkonzeptstruktur konnten bestätigt werden. Dieser Befund soll in der Diskussion (Kap. 3.6.2) ausführlicher aufgegriffen werden.

3.5.4 Schwerpunkt Funktionalität: Darstellung relevanter Interkorrelationen

Hypothesen 4-6 bezogen sich auf die Funktionalität immunisierender Prozesse sowie deren Entwicklung im Verlauf des Jugendalters. Die relevanten Korrelationen sind in Tabelle 14 dargestellt.

Tabelle 14. Interkorrelationen der für Hypothese 4-6 relevanten Variablen.

| | SWert | ADS | PAS | NAS | Belast | Immu | Akko | Assi | Alter |
|--------|-------|--------|--------|--------|--------|------|--------|--------|-------|
| SWert | 1 | -.58** | .39** | -.41** | -.22** | -.01 | .24** | .31** | .25** |
| ADS | | 1 | -.45** | .60** | .29** | .01 | -.38** | -.18** | -.05 |
| PAS | | | 1 | -.20** | -.06 | .02 | .36** | .19** | .13 |
| NAS | | | | 1 | .24** | -.02 | -.23** | -.05 | -.02 |
| Belast | | | | | 1 | .09 | -.05 | .02 | -.05 |
| Immu | | | | | | 1 | .21** | .11 | -.12 |
| Akko | | | | | | | 1 | .07 | .07 |
| Assi | | | | | | | | 1 | .02 |
| Alter | | | | | | | | | 1 |

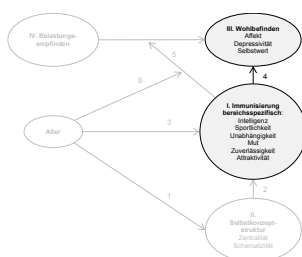
Anmerkung. $N = 185-200$. SWert = Selbstwert; ADS = Depressivität; PAS = Positiver Affekt; NAS = Negativer Affekt; Belast = Belastungsempfinden; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung; Akko = Akkommodation; Assi = Assimilation. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Zunächst zeigt sich dabei ein erwartungsgemäßes Interkorrelationsmuster der vier Maße des subjektiven Wohlbefindens. Der Zusammenhang zwischen den PANAS-Subskalen positiver und negativer Affekt ist gering; dies entspricht zumindest näherungsweise der Annahme relativ unabhängiger Dimensionen (Watson et al., 1988). Beide Subskalen affektiven Erlebens sind jedoch in erwarteter Richtung und deutlich korreliert mit dem Selbstwert und der Depressivität der Versuchspersonen; diese beiden Variablen weisen wiederum einen erwartungsgemäßen engen negativen Zusammenhang untereinander auf.

Das subjektive Belastungserleben geht einher mit einem verringerten Selbstwert, erhöhter Depressivität sowie verstärktem Erleben negativen Effekts; die Korrelationen fallen jedoch relativ gering aus. Interessant ist der statistisch nicht bedeutsame Zusammenhang zwischen dem Belastungsempfinden und dem Erleben positiven Affekts; dieses wird durch das Ausmaß subjektiven Belastungsempfindens offensichtlich nicht beeinträchtigt.

3.5.5 Schwerpunkt Funktionalität: Überprüfung der Hypothesen 4-6

Im Folgenden werden die in den Kapiteln 3.1.4 bis 3.1.6 formulierten Hypothesen zur Funktionalität immunisierender Prozesse im Verlauf des Jugendalters (Hypothesen 4-6) überprüft. Die Darstellung der Ergebnisse zu Hypothese 4 wird ergänzt durch weiterführende explorative Analysen.



Hypothese 4: Zusammenhänge der Immunisierung und des subjektiven Wohlbefindens. Es besteht kein direkter korrelativer Zusammenhang zwischen dem bereichsübergreifenden Maß der Immunisierung und den Maßen subjektiven Wohlbefindens. Auch für die bereichsspezifische Immunisierung zeigt sich kein derartiger Zusammenhang: von den 24 Korrelationskoeffizienten (Selbstwert, Depressivität, positiver und negativer Affekt in den sechs Selbstkonzeptbereichen) erreicht lediglich einer statistische Signifikanz ($r(\text{PAS}, \text{Immu Z}) = .32^{**}$, vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15. Korrelationen der Maße der Immunisierung und des subjektiven Wohlbefindens.

| | Selbstwert | Depressivität | Pos. Affekt | Neg. Affekt |
|--------|------------|---------------|------------------------|-------------|
| Immu | -.01 (198) | .01 (198) | .02 (199) | -.02 (199) |
| Immu I | -.13 (52) | .04 (52) | -.04 (52) | .05 (52) |
| Immu S | -.12 (104) | -.04 (104) | -.09 (104) | -.17 (104) |
| Immu U | .08 (150) | -.04 (150) | .04 (151) | -.01 (151) |
| Immu M | -.10 (142) | .04 (142) | .07 (143) | -.03 (143) |
| Immu Z | .05 (92) | -.02 (92) | .32 ^{**} (93) | .02 (93) |
| Immu A | -.03 (46) | .01 (46) | .26 (46) | .09 (46) |

Anmerkung. N in Klammern. Immu = bereichsübergreifende Immunisierung; Immu I = Immunisierung Intelligenz; Immu S = Immunisierung Sportlichkeit; Immu U = Immunisierung Unabhängigkeit; Immu M = Immunisierung Mut; Immu Z = Immunisierung Zuverlässigkeit; Immu A = Immunisierung Attraktivität. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Hypothese 4: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung korreliert positiv mit den Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Selbstwert, Depressivität, positiver und negativer Affekt) wird entsprechend zurückgewiesen. Akkommodation und Assimilation korrelieren im Vergleich dazu relativ konsistent mit den Maßen des Wohlbefindens.

Weitere explorative Analysen: Spezifikation des (fehlenden) Zusammenhangs von Immunisierung und Wohlbefinden über die Relevanz. Im Folgenden soll geprüft werden, ob der bivariat nicht bestehende Zusammenhang zwischen der bereichsspezifischen Immunisierung und dem Wohlbefinden möglicherweise durch die Variablen der Selbstkonzeptstruktur moderiert wird. Naheliegender erscheint ein engerer Zusammenhang bei hoher Relevanz (Schematizität, Vernetzung oder Zentralität) des Bereichs. Die Überprüfung der Moderatoreffekte erfolgt wiederum mittels multipler Regressionsanalysen. Als abhängige Variablen werden die Maße des Wohlbefindens (Selbstwert, positiver Affekt, negativer Affekt, Depressivität) eingesetzt, als Prädiktorvariable die bereichsspezifische Immunisierung, als Moderator dienen die Variablen der Selbstkonzeptstruktur (Zentralitätsskala, Zielscheibe, Schematizität nach Markus und nach ISSA, Zahl der Verbindungen). Prädiktor- und Moderatorvariable wurden vor Bildung des Produktterms an ihrem Mittelwert zentriert. Aus der Kombination der Variablen ergeben sich 120 Regressionsanalysen, von denen bei einem alpha-Fehlerniveau von 10 % lediglich fünf bedeutsame Interaktionseffekte ergaben. Die Annahme erscheint entsprechend haltlos, ihr soll nicht weiter nachgegangen werden.

Weitere explorative Analysen: Spezifikation des (fehlenden) Zusammenhangs von Immunisierung und Wohlbefinden über das Alter der Versuchspersonen. Weiterhin soll geprüft werden, ob sich der für die Gesamtstichprobe nicht bestätigte korrelative Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Immunisierung und dem Wohlbefinden möglicherweise erst mit zunehmendem Alter der Versuchspersonen entwickelt. Dazu wird zunächst die Stichprobe an ihrem Altersmedian geteilt und das Korrelationsmuster der beiden Teilstichproben verglichen. Die Ergebnisse fallen eindeutig aus: erreicht für die jüngere Stichprobenhälfte analog zur Gesamtstichprobe einer der 28 Korrelationskoeffizienten statistische Signifikanz, ist es für die ältere Stichprobenhälfte kein einziger. Nach diesem Ergebnis erwartungsgemäß findet sich auch in multiplen Regressionsanalysen kein konsistent bedeutsamer Moderatoreffekt für das Alter. Dieses beeinflusst den Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Immunisierung und den Maßen des Wohlbefindens nur in einer von 28 durchgeführten Analysen (4 Kriteriumsvariablen Selbstwert, Depressivität, positiver und negativer Effekt; Prädiktorvariablen Immunisierung bereichsübergreifend und bereichsspezifisch in sechs Bereichen; alle Variablen zentriert; signifikanter Moderatoreffekt für Kriterium PAS, Prädiktor Immunisierung Mut ($R^2 = .06$, $F = 2.8$, $\beta = .18$, $p < .05$). Auch diese Annahme erweist sich folglich als haltlos.

sierung geteilt und die Regressionsgeraden für beide Gruppen getrennt abgetragen. Für die Kriteriumsvariable Depressivität (Abbildung 10 a) zeigt sich der erwartende stresspuffernde Effekt: bei niedrigem Belastungsempfinden liegen beide Gruppe auf identischen Niveau, bei hohem Belastungsempfinden wird der Effekt der Belastung auf die Depressivität bei den stark immunisierenden gegenüber den wenig immunisierenden Jugendlichen leicht abgepuffert. Für das Kriterium positiver Affekt (Abbildung 10 b) stellt sich das Bild jedoch weniger deutlich dar: für die wenig immunisierenden Jugendlichen zeigt sich der erwartete negative Zusammenhang zwischen dem Belastungsempfinden und dem Erleben positiven Affekts. Dieser wird für die stark immunisierenden Jugendlichen jedoch nicht gepuffert, sondern umgekehrt: bezogen auf ihr Affekterleben profitieren sie von zunehmender Belastung.

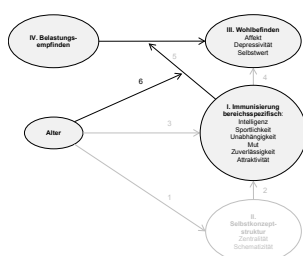


a) ADS

b) PAS.

Abbildung 10. Darstellung der Moderatoreffekte der Immunisierung auf den Zusammenhang der Belastung und a) der Depressivität und b) positivem Affekt.

Da sich der Interaktionseffekt nur für zwei der vier abhängigen Variablen und für diese nur als Tendenz, also statistisch nicht bedeutsam sowie nicht konsistent in der vorhergesagten Richtung zeigt muss *Hypothese 5: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung moderiert den Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und Variablen des subjektiven Wohlbefindens (Selbstwert, positiver und negativer Affekt, Depressivität) im Sinne eines stresspuffernden Effekts* zurückgewiesen werden.



Hypothese 6: weitere Beeinflussung des Moderatoreffekts durch das Alter der Versuchspersonen. Obwohl der erwartete stresspuffernde Effekt der Selbstkonzeptimmunisierung für die Gesamtstichprobe (Hypothese 5) nicht bestätigt werden konnte, soll im Folgenden dennoch geprüft werden, ob dieser seinerseits abhängig ist vom Alter der Versuchspersonen. Dem Gedanken einer sich mit zunehmendem Alter

verbessernden Funktionalität der Immunisierung folgend erscheint es naheliegend, dass der moderierende Effekt nur für ältere Versuchspersonen besteht, nicht für jüngere. Dies sollte sich in einer Dreifachinteraktion der Variablen Immunisierung, Belastung und Alter zeigen. Entsprechend werden multiple Regressionsanalysen gerechnet mit den unabhängigen Variablen Immunisierung, Belastung und Alter. Zur Überprüfung der drei möglichen Zweifachinteraktionen gehen zusätzlich die drei

Produktterme Immunisierung*Belastung, Immunisierung*Alter, Belastung*Alter ein; zur Überprüfung der interessierenden Dreifachinteraktion der Produktterm Immunisierung*Belastung*Alter. Insgesamt werden vier Modelle berechnet, für die vier Kriteriumsvariablen Selbstwert, Depressivität, positiver sowie negativer Affekt. Die Kennwerte der Regressionsanalysen sind in Tabelle 18 und Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 18. Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von Selbstwert respektive Depressivität.

| Variable | Selbstwert | | | ADS | | |
|-----------------------|------------|-------------|---------|----------|-------------|---------|
| | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β |
| Konstante | 3.12** | 0.04 | | 1.98** | 0.04 | |
| Immu | 0.13 | 0.12 | 0.08 | -0.05 | 0.13 | -0.03 |
| Belastung | -0.00 | 0.00 | -0.22** | 0.00 | 0.00 | 0.30** |
| Alter | 0.00 | 0.00 | 0.26** | -0.00 | 0.00 | -0.04 |
| I * B | 0.00 | 0.00 | 0.04 | -0.00 | 0.00 | -0.14 |
| I * A | -0.00 | 0.00 | -0.09 | 0.00 | 0.00 | 0.02 |
| B * A | 0.00 | 0.00 | 0.04 | 0.00 | 0.00 | -0.02 |
| I * B * A | 0.00 | 0.00 | -0.09 | 0.00 | 0.00 | 0.08 |
| <i>R</i> ² | | 0.12 | | | 0.11 | |
| F | | 3.44** | | | 3.12** | |

Anmerkung. *N* = 182 (SW), *N* = 182 (ADS). ADS = Depressivität; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung. * *p* < .05, ** *p* < .01.

Tabelle 19. Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von positivem und negativem Affekt.

| Variable | PAS | | | NAS | | |
|-----------------------|----------|-------------|---------|----------|-----------------------------------|---------|
| | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β |
| Konstante | 3.42** | 0.04 | | 2.55** | 0.04 | |
| Immu | 0.08 | 1.34 | 0.05 | -0.06 | 0.13 | -0.03 |
| Belastung | 0.00 | 0.00 | -0.02 | 0.00 | 0.00 | 0.25** |
| Alter | 0.00 | 0.00 | 0.15 | 0.00 | 0.00 | -0.02 |
| I * B | 0.00 | 0.00 | 0.18* | -0.00 | 0.00 | -0.06 |
| I * A | 0.00 | 0.00 | 0.07 | -0.00 | 0.00 | -0.02 |
| B * A | 0.00 | 0.00 | 0.04 | 0.00 | 0.00 | 0.01 |
| I * B * A | 0.00 | 0.00 | -0.17* | 0.00 | 0.00 | 0.03 |
| <i>R</i> ² | | 0.09 | | | 0.07 | |
| F | | 2.49* | | | 1.81 ^{<i>p</i> < 0.1} | |

Anmerkung. *N* = 183 (PAS), *N* = 183 (NAS). PAS = positiver Affekt; NAS = negativer Affekt; Immu = bereichsübergreifende Immunisierung, Belastung; * *p* < .05, ** *p* < .01.

Die Dreifachinteraktion zeigt sich lediglich für die abhängige Variable positiver Affekt, für die der Haupteffekt der Belastung keine statistische Signifikanz erreicht. Wie die grafische Darstellung des Effekts (Abbildung 11) zeigt, stellt sich die Dreifachinteraktion so dar, dass der in Abbildung 10 b dargestellte moderierende Effekt nur für die jüngeren Versuchspersonen nachgewiesen werden kann, nicht für die älteren. Die Dreifachinteraktion spricht somit nicht für eine Verbesserung der Funktionalität immunisierender Prozesse in der erwarteten Richtung.

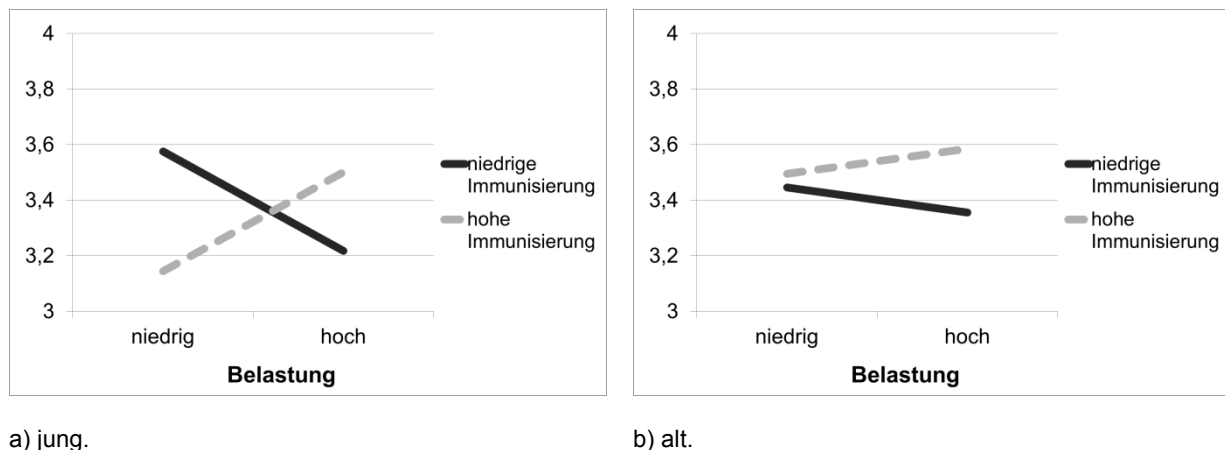


Abbildung 11. Darstellung der Dreifachinteraktion der Variablen Belastung, Immunisierung und Alter für die Erklärung positiven Affekts.

Da sich die angenommene Dreifachinteraktion nur für eine der vier Kriteriumsvariablen und nicht in der vorhergesagten Richtung nachweisen lässt, muss auch *Hypothese 6: Der Moderatoreffekt der Immunisierung auf den Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Wohlbefinden stellt sich mit zunehmendem Alter deutlicher dar* zurückgewiesen werden.

3.6 Diskussion

Untersuchungsgegenstand von Studie 1 war die Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung im Verlauf des gesamten Jugendalters, von Beginn der Pubertät bis ins frühe Erwachsenenalter. Dabei wurden zwei inhaltliche Schwerpunkte gesetzt: die Immunisierung im Kontext der sich entwickelnden Selbstkonzeptstruktur sowie die Funktionalität immunisierender Prozesse im Sinne ihrer direkten und moderierenden Zusammenhänge zu Maßen subjektiven Wohlbefindens. Die Forschungsfrage wurde in sechs Hypothesen formuliert. Bevor die Hypothesen vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten im Einzelnen diskutiert werden und der Versuch unternommen wird, ein allgemeines Fazit aus den Ergebnissen zu ziehen, sollen zunächst einige grundlegende Punkte zu den Operationalisierungen der verwendeten Konstrukte angemerkt werden. Den Abschluss dieses Kapitels bilden eine kritische Auseinandersetzung mit Studie 1 sowie die Ableitung von Forschungsdesiderata, die in den folgenden Studien aufgegriffen werden sollen.

3.6.1 Operationalisierungen

Bereichsspezifische Erfassung der Selbstkonzeptimmunisierung. Ein grundlegender Befund dieser Studie ist, dass auch Jugendliche in mehreren Selbstkonzeptbereichen immunisierende Prozesse einsetzen. Es finden sich Hinweise auf vorangegangene immunisierende Prozesse in fünf der sechs untersuchten Selbstkonzeptbereiche. Der Befund von Greve und Wentura (2003; siehe bereits Greve, 1989), dass es sich bei der Selbstkonzeptimmunisierung bei Erwachsenen um ein allgemeines Phänomen handelt wird damit für diese jugendliche Stichprobe weitgehend bestätigt. Offen bleibt allerdings die Frage, warum in den Bereichen Sportlichkeit, Unabhängigkeit, Mut, Zuverlässigkeit und

Attraktivität Immunisierung stattfindet, aber im Bereich Intelligenz nicht. Intelligenz wurde bereits in früheren Studien mit erwachsenen Versuchspersonen eingesetzt (Greve & Wentura, 2003; Greve, 1989), dort fanden sich bedeutsame Profilkorrelationen. Ein plausibler Gedanke geht dahin, dass Intelligenz durch den Kontext Schule oder Universität, in dem der Großteil der Daten erhoben wurde und der die Lebenswelt der Probanden dieser Studie maßgeblich mitbestimmt zu wenig Spielraum für Konzeptanpassungen lässt: Schule und Universität geben zu stark und zu exakt vor, was es bedeutet, intelligent zu sein. Dies würde sowohl den Unterschied zu den bestehenden Daten (Greve & Wentura, 2003; Greve, 1989) als auch zu den anderen Selbstkonzeptbereichen erklären. Ein ähnliches Argument könnte auch für den Bereich Attraktivität gelten, für den die mittlere Profilkorrelation zwar statistisch bedeutsam ist, aber relativ gering ausfällt: hier sind es möglicherweise soziale Konventionen der omnipräsenten Peergruppe, die einen engen und verbindlichen Rahmen vorgeben. Verglichen hierzu scheinen im Bereich der Zuverlässigkeit, der im Stichprobenmittel die höchsten Profilkorrelationen aufweist solche verbindlichen Vorgaben wesentlich geringer, der individuelle Spielraum für die Operationalisierung des Konstrukts entsprechend höher.

Bereichsübergreifendes Maß der Selbstkonzeptimmunisierung. Immunisierende Prozesse wurden in Studie 1 ausschließlich bereichsspezifisch erfasst. Um einen Schätzer der allgemeinen Immunisierungstendenz zu erhalten wurde zusätzlich die Profilkorrelation über alle von einer Person bearbeiteten Bereiche berechnet. Dabei wurde in Kauf genommen, dass das Maß für verschiedene Versuchspersonen auf verschiedenen Inhalten beruht, die sich aus den vier Kombinationen der Bereiche in den Fragebögen 1-4 ergeben. Leider zeigte sich empirisch, dass das bereichsübergreifende Maß nicht alle sechs Selbstkonzeptbereiche gleichermaßen repräsentiert. Es korreliert hoch mit den Bereichen Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit und Mut, während die Korrelationen mit den Bereichen Attraktivität und Zuverlässigkeit statistisch nicht bedeutsam sind. Dieses Ergebnis lässt sich als ersten Hinweis sowohl auf die starke Heterogenität der Bereiche als auch auf die Tatsache werten, dass eine inhaltsunabhängige Betrachtung – zumindest bei der vorliegenden Auswahl an Selbstkonzeptbereichen – nicht oder nur sehr eingeschränkt möglich erscheint. Aus pragmatischen Gründen, insbesondere des Mangels an Alternativen, wird das Maß dennoch für bereichsübergreifende Auswertungen eingesetzt.

Operationalisierung der Konstrukte der Selbstkonzeptstruktur. Aufgrund der in Kapitel 2.2 vorgestellten theoretischen Überlegungen wurden Maße für die Konstrukte Schematizität, Komplexität und Zentralität entwickelt und eingesetzt. Im Folgenden sollen zunächst kritische Aspekte in Bezug auf die einzelnen Maße angesprochen werden, bevor versucht wird, inhaltliche Überschneidungen und Unterschiede herauszuarbeiten.

Schematizität. Für die Schematizität ist die Erfassung der Komponenten nach Markus und im Sinne des ISSA exakt vorgegeben und somit für die Operationalisierung zunächst unstrittig. Neu und diskussionsbedürftig ist hingegen die Bildung des Produktterms beider Komponenten als stetige Variable. Durch die multiplikative Verknüpfung geht die Idee der Cut-Off-Werte in beiden Bereichen verloren,

der ursprüngliche Gedanke bezog sich auf das Vorliegen eines Schemas bei hoher Ausprägung und gleichzeitiger hoher Wichtigkeit bzw. Sicherheit. Das hier gewählte Maß greift den Gedanken des Elaborationsgrades eines Schemas auf, mit der deutlichen Einschränkung, dass aus der Ausprägung der Variable nicht geschlossen werden kann, ob überhaupt ein Schema klassifiziert worden wäre, da ein hoher Wert auch aufgrund sehr hoher Ausprägung nur einer der Komponenten zustande gekommen sein kann. Diese Einschränkung soll aufgrund der Vorteile, die eine stetige Variable für die Auswertung bietet sowie der Vergleichbarkeit mit den Maßen zur Erfassung der Konstrukte der Zentralität und Komplexität in Kauf genommen werden. Es bleibt aber zu berücksichtigen, dass eine Übertragung auf Ergebnisse, die auf die konventionelle Weise gewonnen wurden problematisch ist.

Komplexität. Die Maße der Komplexität stellen einen Versuch dar, das Konstrukt der Komplexität im Fragebogenformat zu erheben. Einige Einschränkungen wurden dabei in Kauf genommen, insbesondere die unterschiedliche Betrachtungsebene im Maß der Vernetztheit (vgl. Kap. 3.4). Eine weitere kritische Anmerkung bezieht sich nun auf die Variable der Anzahl der Aspekte, den Indikator der Differenziertheit des Selbstkonzepts. Bei der hier realisierten Erfassung sollten die Jugendlichen Selbstaspekte frei generieren, im Unterschied zur Erfassung in der Sortieraufgabe nach Linville, bei der Kärtchen mit Eigenschaftsbegriffen nach individuell gewählten Gesichtspunkten sortiert werden und die Zahl der produzierten Varianten erfasst wird. Ein Gedanke geht nun dahin, dass über die freie Produktion von Selbstaspekten in stärkerem Maße als in der ursprünglichen Konzeption sprachliche Fähigkeiten und Ideenflüssigkeit der Probanden erfasst werden, also Aspekte der Intelligenz und Kreativität. Dies könnte die Zulässigkeit des Rückschlusses auf die Struktur des Selbstkonzepts möglicherweise einschränken. Der Einwand ist allerdings nicht sehr stark, da ähnliche Befürchtungen auch für das ursprüngliche Maß gelten könnten: auch die Anzahl der produzierten Sortiervarianten ist vermutlich nicht unabhängig von Intelligenz und Kreativität, wenngleich eventuell von anderen Aspekten. Eine Diskussion, inwieweit Intelligenz und Kreativität sich in der Selbstkonzeptstruktur widerspiegeln und somit kein Artefakt, sondern Teil des zu Erfassenden sind soll an dieser Stelle nicht geführt werden.

Zentralität. Eines der Anliegen dieser Studie war es, geeignete Operationalisierungen für das breite Konstrukt der Zentralität zu finden, dazu wurden teils unkonventionelle Wege gewählt. Gerade die neu konstruierten Maße der relativen Wichtigkeit (Rangvariable) und der Wertigkeit des Selbstkonzeptbereichs scheinen aber nicht den erwarteten Gewinn zu bringen. Auf die Problematik der möglicherweise bereichsspezifischen Inhaltsabhängigkeit der Rangvariable wurde bereits in Kapitel 3.5.2 eingegangen. Auch die extreme Varianz und geringe Konsistenz der Wertigkeitsvariablen wurden angesprochen. Die Entscheidung, auf eine weitere Auswertung dieser vier Variablen der subjektiven Wertigkeit des Bereichs zu verzichten war aber insbesondere dadurch motiviert, dass bereits bei der Datenerhebung große Verständnisschwierigkeiten seitens der Versuchspersonen deutlich wurden. Es gab viele Nachfragen und kritische Kommentare, die bereits vor der Auswertung Zweifel an der Qualität der Daten aufkommen ließen. Die deskriptive Auswertung bestätigte die Zweifel, eine wei-

terführende Bearbeitung der Daten (etwa durch die Reduktion von Varianz durch Ausreißerkontrolle, Standardisierung etc.) erschien deshalb nicht sinnvoll.

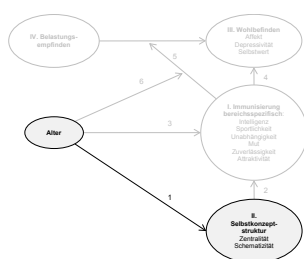
Was messen die Strukturmaße? In den Interkorrelationen der eingesetzten Strukturvariablen lässt sich über die Selbstkonzeptbereichen ein Muster erkennen: die Zentralität und die Schematizität weisen sehr starke Überschneidungen auf, während die Maße der Komplexität inhaltlich stärker abgrenzbare Aspekte erfassen. Die engen Zusammenhänge zwischen Zentralität und Schematizität sind unter anderem bedingt durch die hier gewählte Form der Erfassung. Auf Seiten der Zentralität lässt sich festhalten, dass die eingesetzten Maße das komplexe Konstrukt der Zentralität (vgl. Kap. 2.2.3) nicht in allen Facetten abbilden, sondern sich überwiegend auf den stärker emotionalen als tatsächlich strukturellen Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit beziehen. Gestützt wird dies durch die hohen Korrelationen der Zentralitätsskala mit der Wichtigkeit des Bereichs. Die starke Homogenität der Erhebungsvarianten der Zentralität wurde zudem dadurch gefördert, dass der Zentralitätsaspekt der Einbindung in ein sprachlich-konzeptuelles Netzwerk mit der Variable der Anzahl der Verbindungen zwischen den Selbstkonzeptbereichen zwar in guter Näherung erfasst, aber nicht dem Konstrukt der Zentralität, sondern der Komplexität zugeordnet wurde (auf diese theoretische Überschneidung wurde bereits in Kapitel 2.2.3 hingewiesen). Auch die Schematizität erfasst stark die subjektive Bedeutsamkeit; auch dies wurde möglicherweise durch die Operationalisierung als stetige Variable noch hervorgehoben. Inhaltlich immer schon nahe stehend (vgl. Greve & Wentura, 2003) wurde die Abgrenzung des Konstrukts zu Maßen der subjektiven Bedeutsamkeit durch die „Abschaffung“ der Kategorisierung zusätzlich erschwert.

Die Maße der Komplexität erfassen hingegen mit der Differenziertheit und Vernetztheit seiner Inhalte stärker tatsächlich strukturelle Aspekte des Selbstkonzepts. Sie korrelieren nicht konsistent und überwiegend schwach mit den eingesetzten Maßen der Zentralität und der Schematizität. Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den Maßen der Komplexität: während die Anzahl der von den Jugendlichen produzierten Selbstaspekte fast vollständig unkorreliert ist fallen die Zusammenhänge der Verbindungen zu anderen Selbstaspekten etwas konsistenter und höher aus. Dies erscheint vor dem Hintergrund naheliegend, dass diese Variabel gleichsam auch als struktureller Zentralitätsaspekt interpretierbar ist und somit eine größere inhaltliche Nähe zur stärker emotionalen Facette des Zentralitätskonstrukts aufweist als die reine Anzahl der Selbstaspekte.

Subjektives Belastungsempfinden. Die Erfassung des subjektiven Belastungsempfindens wurde über eine offene Abfrage realisiert. Die Versuchspersonen sollten zunächst aufschreiben, durch was sie sich momentan belastet fühlen, und diese Belastungen anschließend quantitativ gewichten (vgl. Kap. 3.4.5). Auf diese Weise sollte verhindert werden, dass durch eine Vorgabe kritischer Lebensereignisse solche Erlebnisse oder Ereignisse möglicherweise hoch gewichtet in das Maß eingehen, welche die Person zwar erlebt hat, die aber keinen relevanten Bezug zum aktuellen Belastungsempfinden aufweisen (vgl. Kap. 2.3.3). Die offene Abfrage hat dem gegenüber den großen Vorteil, dass insbesondere normative oder alltägliche Stressoren (z. B. Auseinandersetzungen mit Freunden, Eltern, Ge-

schwistern; Schwierigkeiten in der Schule) in das Maß eingehen, welche den überwiegenden Teil subjektiven Belastungserlebens ausmachen (Seiffge-Krenke, Gelhaar & Kollmar, 2007). Sie bringt aber auch einen Nachteil mit sich: durch die explizite Abfrage einzelner Stressoren wird deren bewusste Reflektion notwendig, die Jugendlichen müssen in der Lage sein, die Stressoren tatsächlich zu benennen. Dies könnte tendenziell zu einer Unterschätzung des Belastungserlebens führen. Die Sichtung der Antworten zeigte jedoch, dass die Jugendlichen ganz überwiegend sehr unspezifische Stressoren benannten (Stress mit der Freundin, Stress in der Schule, Stress daheim), so dass diese Befürchtung nicht allzu stark zu gewichten ist. Für weitere Studien sollte dennoch in Erwägung gezogen werden, das Maß durch eine allgemeine Einschätzung des Belastungserlebens ohne Nennung einzelner Stressoren zu ergänzen, um dieses Problem zu vermeiden bzw. zu kontrollieren.

3.6.2 Diskussion der Forschungsfrage

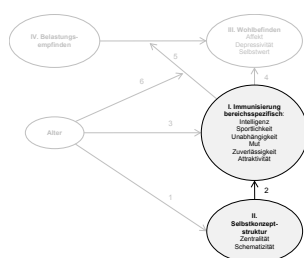


Hypothese 1: Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur. Komplexität.

Besonders stark waren die theoretischen Annahmen hier für die beiden Aspekte der Komplexität, abgeleitet aus den Arbeiten Harters. Harter geht zum einen von einer deutlichen Differenzierung der Selbstaspekte im Verlauf der Adoleszenz aus, die sich in einer zunehmenden Anzahl der von den Jugendlichen generierter Selbstaspekte zeigen sollte. Zum anderen sollten die Jugendlichen frühestens ab der mittleren Adoleszenz in der Lage dazu sein, Beziehungen herzustellen zwischen den einzelnen Bereichen; es wurde angenommen, dass sich diese neu gewonnenen Fähigkeit in der Zahl der berichteten Verbindungen niederschlägt. Warum beide Maße vollkommen unkorreliert mit dem Alter der Versuchspersonen sind kann an dieser Stelle nicht abschließend beantwortet werden.

Nahe liegt an dieser Stelle zunächst eine kritische Betrachtung der eingesetzten Erhebungsinstrumente. Der Befund lautet, dass in diesem Entwicklungsabschnitt keine mit den eingesetzten Instrumenten erfassbare Entwicklung stattfindet. Möglicherweise sind diese eben nicht geeignet, etwaige entwicklungsbedingte Veränderungen abzubilden. Die für die vorliegende Studie entwickelten Maße stammen theoretisch aus der Tradition Linvilles, mit der bewussten Abweichung, die Variablen der Zahl der Aspekte und deren Vernetzung getrennt zu betrachten. Das vereinfachte Erhebungsformat führte dabei zur bereits dargestellten Problematik der unterschiedlichen Betrachtungsebenen im „zweidimensionalen“ Fragebogenmaß. Wünschenswert wären nun zum einen eine Überprüfung der Ergebnisse mit etablierten Maßen, etwa der Linvilleschen Sortieraufgabe, um eine Vergleichbarkeit der Daten innerhalb dieser Forschungstradition herzustellen. Zum anderen wäre es sinnvoll, validere und reliablere Maße zur getrennten Erfassung der beiden Facetten einzusetzen, um die Annahme einer zunehmenden Differenzierung und Vernetzung der Selbstkonzeptinhalte besser überprüfen zu können.

Schematizität und Zentralität. Die zentrale Schlussfolgerung, die sich aus den Daten für beide Konstrukte ergibt geht dahin, dass der Bereich einen entscheidenden Einfluss auf die Alterskorrelation ausübt. Für den Bedeutungsaspekt der Zentralität wurde genau dies vorhergesagt: „*Bezogen auf den Aspekt der emotionalen Wichtigkeit ist keine bereichsübergreifende Alterskorrelation anzunehmen. Möglicherweise gibt es alterstypische Veränderungen in der subjektiven Bedeutsamkeit einzelner Inhaltsbereiche, die aber keinen Rückschluss auf eine Veränderung der „durchschnittlichen“ oder bereichsübergreifenden Zentralität nahelegen* (Kap. 3.1.1, S. 57).“ Da nun in höherem Maße als angenommen alle Variablen der Schematizität und der Zentralität genau diesen Aspekt erfassen, ist es empirisch konsistent, dass auch für keine der Variablen ein über die Bereiche konsistenter Alters-effekt gezeigt werden kann. Sehr deutlich zeigt sich hingegen die Bereichsspezifität der Veränderungen der Zentralität und Schematizität. Betrachtet man das Korrelationsmuster nach Selbstkonzeptbereich, zeigen sich in drei der Bereiche negative Alterskorrelationen, in zweien inkonsistente und in einem eine positive Alterskorrelation. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass die Jugendlichen mit zunehmendem Alter verstärkt Bereiche auswählen, in die sie gezielt „investieren“. Dies entspricht in etwa den Gedanken der Selektion von Zielen, deren Verfolgung im Weiteren vorangetrieben wird (vgl. z. B. Konzepte der elektiven Selektion und Optimierung, z.B. Freund & Baltes, 2002), oder der Etablierung von Identitätsprojekten mit einem zunehmenden Maß an Verpflichtung (vgl. z. B. Marcia, 1980). Auch die numerische Verteilung stützt diesen Gedanken: die intensive Verfolgung eines Identitätsprojektes bedingt die relative Vernachlässigung mehrerer potentieller anderer. Die Inkonsistenz in zwei Bereichen könnte dafür sprechen, dass die Auswahl der Bereiche zwar überwiegend (Alterskorrelationen in vier der Bereiche), aber eben nicht vollständig normativ vorgeben ist, es bleibt dennoch individueller Spielraum.



Hypothese 2: Einfluss der Selbstkonzeptstruktur auf die Immunisierung.

Hier zeigten sich erwartungswidrig keine Zusammenhänge für die Maße der Komplexität, weitgehend erwartungsgemäße Zusammenhänge hingegen für die Maße der Schematizität und Zentralität.

Komplexität. Für das Ausbleiben des bivariaten Zusammenhangs gibt es unterschiedliche Argumente für die zwei Maße der Komplexität. Für die Anzahl der Selbstaspekte muss wiederum die Art der Erfassung diskutiert werden. Hinter der Annahme eines Zusammenhangs stand der Gedanke, dass die Anzahl der Selbstaspekte einen Indikator für die allgemeine, also alle hierarchischen Ebenen umfassende Differenziertheit des Selbstkonzepts darstellt. Erhoben wurde faktisch die Ebene von Eigenschaften, Fähigkeiten, sozialen Rollen (vgl. Instruktion des Maßes); für die Immunisierung relevant ist allerdings die hierarchisch untergeordnete Ebene deren konkreten Operationalisierungen. Möglicherweise geht der Schluss von der Anzahl der Aspekte auf die Diversität deren Operationalisierungen einen Schritt zu weit, und eventuell bestehende Zusammenhänge der Diversität auf Ebene der Operationalisierungen und der Immunisierung können mit Hilfe dieses Maßes nicht aufgedeckt werden.

Bezogen auf die Vernetzung der Selbstkonzeptinhalte sind es eher Zweifel an der theoretischen Begründung der Annahme, die aufgrund der vorliegenden Daten aufgekommen sind. Die Annahme beruhte auf dem Gedanken, dass mit zunehmender Vernetzung des Bereichs dessen Stabilität zunehmend Voraussetzung für die Stabilität des Gesamtgefüges des Selbstkonzepts wird; entsprechend wurde von einer positiven Korrelation ausgegangen. Dieser Gedanke kann und muss allerdings kritisch hinterfragt werden: ist die Stabilität des Gesamtgefüges tatsächlich eine relevante Größe in dieser Entwicklungsphase? Die vorliegenden Daten lassen diese Frage eher verneinen, sie vermitteln den Eindruck, dass im Verlauf des Jugendalters so eine Gesamtstruktur erst allmählich etabliert wird; ihr Schutz scheint deshalb kein Argument für den verstärkten Einsatz immunisierender Prozesse zu sein.

Schematizität. Greve und Wentura (2003) diskutieren ihren Befund des Effekts der Schematizität auf die Immunisierung in erster Linie über die besondere Relevanz schematischer Selbstkonzeptbereiche, sie unterstreichen dabei die inhaltliche Nähe zum Zentralitätskonzept. Diese Argumentation scheint auch durch die vorliegenden Daten Unterstützung zu erfahren: Schematizität und Zentralität korrelieren positiv untereinander und mit dem Ausmaß der Immunisierung. Die inhaltliche Nähe der Schematizität zur Zentralität ist besonders offensichtlich in der Erhebungsvariante nach Markus, bestehend aus den Komponenten der Ausprägung eines Bereiches und seiner Wichtigkeit. In der Erhebung im Sinne des ISSA wird die Wichtigkeit durch die subjektive Sicherheit bei der Selbsteinschätzung ersetzt. Dies beruht auf dem Gedanken, dass schematische Bereiche mit vielen Inhalten angereichert sind, eine Entscheidung deshalb empirisch besonders fundiert ist und entsprechend leicht fallen sollte. Einem ähnlichen Gedanken folgt eine weitere Argumentation des ISSA: dort wird von der Wirkung des Elaborationsgrades eines Schemas über die Differenzierung und Vernetzung seiner Inhalte ausgegangen. Dies bezieht sich auf die Vernetzung der Inhalte untereinander, aber auch mit anderen Bereichen. Die vorliegenden Daten zeigen aber, dass die Schematizität weder konsistent mit der Zahl der Aspekte oder deren Verbindungen zusammenhängt, noch die Zahl der Verbindungen mit dem Ausmaß der Immunisierung. Die Argumentation des ISSA kann also aufgrund der Daten, die mit den vorliegenden Maßen an dieser jugendlichen Stichprobe gewonnen wurde nicht bestätigt werden. Eine Konsequenz daraus kann nun sein, in folgenden Studien auf diese Form der Erhebung zu verzichten, da die Modifikation des Maßes keinen klaren Informationsgewinn, sondern eher Unsicherheit bezüglich der inhaltlichen Ausrichtung mit sich bringt.

Zentralität. Die Maße Zentralitätsskala und Zielscheibe korrelieren positiv mit der Immunisierung, die Skala in vier, die Zielscheibe in drei Bereichen statistisch bedeutsam. Die Wichtigkeit des Bereichs weist ebenfalls in drei Bereichen bedeutsame Zusammenhänge zur Immunisierung auf, die teilweise enger ausfallen als die der Zentralitätsskala und der Zielscheibe. Die Rangvariable ist dem gegenüber völlig unkorreliert mit dem Ausmaß der Immunisierung. Dieses Korrelationsmuster spricht dafür, dass der Zusammenhang zur Immunisierung umso enger ist, je stärker der Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit gemessen wird. Dies gibt post hoc auch ein empirisches Argument für die Entscheidung, die

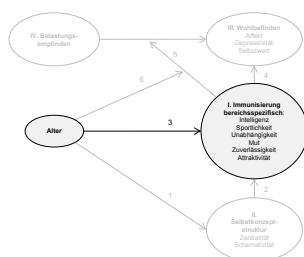
Anzahl der Verbindungen eines Selbstkonzeptbereichs zu anderen Bereichen als Komplexitätsmaß zu betrachten und nicht, wie ebenfalls denkbar, im Sinne eines Indikators für die Einbindung in ein sprachlich-konzeptuelles Netzwerk als weiteren Zentralitätsaspekt. Die Zielsetzung der vorliegenden Studie war es nicht, das komplexe Zentralitätskonstrukt theoretisch möglichst umfassend abzubilden. Vielmehr ging es darum, die wechselseitigen Einflüsse der Selbstkonzeptstruktur und der Immunisierung herauszuarbeiten; dafür erscheint der Aspekt der Bedeutsamkeit bislang besonders geeignet. Dies spricht auch für eine Aufhebung der theoretischen Trennung der Konstrukte der Schematizität und der Zentralität in nachfolgenden Studien.

Explorative Analysen: Selbstwert und Alter als Moderatoren dieses Zusammenhangs.

Fazit aus diesen Analysen ist zunächst, dass keine konsistenten moderierenden Zusammenhänge bestehen, der entsprechende Moderatoreffekt zeigte sich nur in einem kleinen Teil der Analysen. Eine Berechnung der Wahrscheinlichkeit, diese Anzahl signifikanter Effekte bei zufälligen Ergebnissen zu erhalten ergab für die Moderatorvariable Selbstwert kein und für das Alter nur ein tendenziell überzufälliges Ergebnis. Bei zufälligen Ergebnissen sollte aber auch die Richtung der Interaktionseffekte zufällig sein – das ist allerdings nicht der Fall. Alle Moderatoreffekte weisen ein gemeinsames Muster auf: bei hoher Ausprägung der Moderatorvariable besteht der für die Gesamtstichprobe in der bivariaten Korrelation spezifizierte Zusammenhang, bei niedriger Ausprägung der Moderatorvariable nicht (hier nimmt die Regressionsgerade unterschiedliche Steigungen an; in einem Fall ist sie sogar signifikant negativ). Dieses Muster lässt es trotz der statistisch nicht bedeutsamen Anzahl der Effekte lohnenswert erscheinen, über mögliche Ursachen nachzudenken.

Eine Idee geht dahin, dass sich mit zunehmendem Alter etwas entwickelt, das es den Jugendlichen ermöglicht, gezielt zu immunisieren; der Selbstwert könnte entweder eine zweite Proxy-Variable oder aber ein Beiprodukt dieser Entwicklung darstellen. Ein naheliegender Entwicklungsgewinn könnte die in der Diskussion von Hypothese 1 angedeutete zunehmende „Spezialisierung“ des Selbstkonzeptes im Sinne einer Selektion einzelner Bereiche sein, die wiederum mit einer selektiven Stabilisierung einhergeht. Dieser Gedanke scheint auch gut vereinbar mit den Annahmen Harters (vgl. Kap. 2.3.1). Nach Harter steht die Selbststabilisierung in der mittleren Adoleszenz unter anderem deshalb vor einem Problem, da sie eine Entscheidung darüber, welche Bereiche stabilisiert werden sollen voraussetzt; dies stellt sich in Anbetracht der Widersprüchlichkeiten, welche die Jugendlichen noch nicht auflösen vermögen eine ernstzunehmende Schwierigkeit dar. Nun scheint die Annahme einer bewussten Entscheidung über die Wahl der Selbstkonzeptbereiche mit den theoretischen Grundannahmen dieser Arbeit nur schwer vereinbar. Dennoch ist der zugrunde liegende Gedanke durchaus hilfreich: es bedarf einer – intentionalen oder nicht – Selektion von Bereichen, einem gewissen Grad an System-Konstitution, um die Stabilisierung einzelner Bereiche gezielt voranzutreiben. Dass dieser Vorsprung an Organisation des eigenen Selbst oder auch an Klarheit über das eigene Selbst verbunden ist mit einem höheren Selbstwert erscheint naheliegend und passt wiederum zu den Gedanken Harters.

Es bleiben bislang allerdings noch (mindestens) zwei Fragen offen. Die erste bezieht sich auf die Richtung des Zusammenhangs zwischen der Bedeutsamkeit des Bereichs und seiner Immunisierung. Bisher ging die Denkrichtung immer dahin, dass die Zentralität des Bereichs Immunisierung ermöglicht, also von der Struktur zur Stabilisierung. Es wäre aber ebenso möglich, den Zusammenhang andersherum zu denken, oder zumindest im Sinne sich wechselseitig verstärkender Mechanismen: durch die gezielte Stabilisierung einzelner Bereiche wird Stabilität erzeugt, die wiederum den Bereich für ein höheres Maß an subjektiver Bedeutsamkeit qualifiziert. Die zweite Frage bezieht sich auf den Ausgangspunkt dieser System-Konstitution. Was sorgt dafür, dass ein Bereich anfänglich eine hohe subjektive Bedeutung erlangt bzw. selektiv stabilisiert wird? Ein sehr einfacher, aber naheliegender Kandidat ist die Ausprägung des Bereichs. Greve (1989, S. 105ff) diskutiert die Korrelationen zwischen der Ausprägung eines Selbstkonzeptbereichs und seiner Zentralität im Kontext alternsbedingter Verlusterfahrungen als Ergebnis akkommodativer Prozesse: die Zentralität wird an die wahrgenommene Ausprägung oder deren Veränderung angepasst. Aber auch zu Beginn der Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur könnte die Ausprägung durchaus eine Rolle spielen: sie ist möglicherweise eben nicht nur Resultat, sondern auch Ursache einer hohen emotionalen Bedeutsamkeit. Die durchgängig mittleren bis hohen Korrelationen sind mit diesem Gedanken gut vereinbar, können aber freilich keinen weiteren Aufschluss bringen; dafür bedarf es längsschnittlicher Daten.



Hypothese 3: Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Ausmaß der Immunisierung. Angenommen wurde ursprünglich eine bereichsübergreifende positive Alterskorrelation der Immunisierung, die zumindest teilweise vermittelt wird durch die Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur (vgl. Abbildung 12).

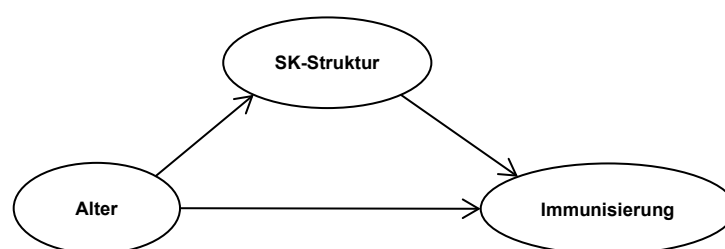


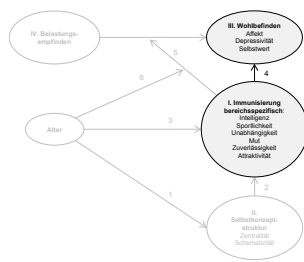
Abbildung 12. Annahme der teilweisen Vermittlung des Zusammenhangs Alter und Immunisierung durch die Selbstkonzeptstruktur.

Eine bereichsübergreifende Alterskorrelation der Immunisierung kann aufgrund der Daten nicht bestätigt werden, die Analyse des mediierenden Effekts erübrigt sich entsprechend. Da aber weder dieser Zusammenhang noch der Pfad vom Alter auf die Selbstkonzeptstruktur bestätigt werden konnte beinhaltet das nicht zwangsläufig, dass die Idee der Mediation falsch ist, sondern zeigt nur, dass im untersuchten Altersbereich bezüglich beider Variablen keine mit Hilfe der eingesetzten Maße erfassbare Entwicklung stattfindet. Da aber für die gesamte Stichprobe für fünf der sechs Selbstkon-

zeptbereiche bereits Hinweise auf vorausgegangene immunisierende Prozesse gezeigt werden konnten, liegt die Annahme nahe, dass die relevante Entwicklung bereits früher stattgefunden haben könnte. Die Entscheidung für den Altersbereich ab etwa Beginn der Pubertät (nur 4,5 % der Stichprobe sind jünger als zwölf Jahre) erfolgte aufgrund der Kombination zweier Überlegungen: einerseits zum Bedarf an realitätsakzeptierenden, stabilisierenden Prozessen, andererseits zu den strukturellen Voraussetzungen der Immunisierung (vgl. Kap. 2.4). Möglicherweise wurde hier die Frage des Bedarfs überbewertet. Die strukturellen Voraussetzungen für das Operieren immunisierender Prozesse dürften nämlich bereits etwas früher gegeben sein, eine besonders sensitive Entwicklungsphase sollte hier die mittlere bis späte Kindheit, spätestens der Übergang zur Adoleszenz darstellen (vgl. Kap. 2.4). Zudem bleibt die Frage offen, warum sich der Mechanismus – trotz bereits gegebener Voraussetzungen – erst dann sozusagen ad hoc entwickeln sollte, wenn er zur Etablierung von Struktur dringend benötigt wird.

Einschränkend ist hier allerdings anzumerken, dass für die strukturellen Voraussetzungen eben tatsächlich die strukturellen Aspekte des Selbstkonzepts relevant sind, insbesondere die hierarchische Organisation, die Differenziertheit und der Grad der Abstraktion der Inhalte. Der emotionale Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit, auf den sich die verwendeten Maße der Schematizität und der Zentralität weitgehend reduzieren lassen, ist an dieser Stelle aus theoretischen Überlegungen heraus weniger relevant. Für die Variablen der Komplexität, welche als Schätzer der Differenziertheit und der Vernetzung den strukturellen Aspekten zumindest sehr nahe kommen sollen, konnten allerdings zu den fehlenden Alterskorrelationen auch keine konsistenten bivariaten Korrelationen mit der Immunisierung gezeigt werden. Um hier weiteren Aufschluss über die Angemessenheit des aus theoretischen Überlegungen heraus formulierten Mediationsmodells zu gewinnen, bedarf es dringend weiterer Forschungsarbeit; insbesondere die Notwendigkeit verbesserter Erhebungsinstrumente wurde bereits hervorgehoben.

Was die Daten in Bezug auf den Zusammenhang zwischen dem Alter und dem Ausmaß der Immunisierung allerdings zeigen, ist wieder eine starke Bereichsabhängigkeit der Korrelationen, die Koeffizienten liegen zwischen $r = -.24$ und $r = .23$. Vier davon sind negativ (Intelligenz, Sportlichkeit, Unabhängigkeit, und als einziger statistisch bedeutsam Mut), zwei positiv gerichtet (Zuverlässigkeit und Attraktivität); insgesamt ergibt sich daraus die leicht negative Gesamtkorrelation. Der interessanteste Punkt an diesem Korrelationsmuster ist allerdings, dass es exakt zum Muster der Alterskorrelationen der Schematizität und der Zentralität (Hypothese 1) passt. In allen Bereichen, in denen die Alterskorrelationen der vier Zentralitäts- und Schematizitätsmaße dieselbe Richtung annehmen, ist auch die Richtung der Alterskorrelation der Immunisierung kongruent. Das spricht nicht nur für eine Selektion von Bereichen, wie sie bereits im Kontext der Hypothese 1 diskutiert wurde, sondern stützt darüber hinaus auch den Gedanken der selektiven Stabilisierung – passend zum Befund der im Rahmen von Hypothese 2 vorgestellten und diskutierten Moderationen.



Hypothese 4: Zusammenhänge der Immunisierung und des subjektiven Wohlbefindens. Der Befund der Unkorreliertheit von Immunisierung und Maßen des Wohlbefindens scheint zunächst im Widerspruch zu stehen zu dem Befund einer schwachen, aber statistisch bedeutsamen positiven Korrelation der Immunisierung und des Selbstwerts aus Greve et al. (2009). Dieser Widerspruch löst sich allerdings auf, wenn man bedenkt,

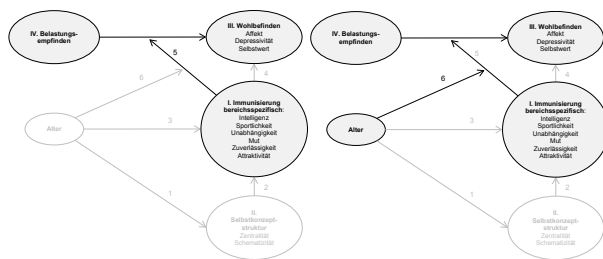
dass Immunisierung dort auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts erhoben wurde. Der Befund entspräche also – bei allen berechtigten Zweifeln an der Zulässigkeit dieser Übertragung – den in der vorliegenden Studie gefundenen positiven Zusammenhängen zwischen der Ausprägung eines Bereichs und dessen Immunisierung.

Für die bereichsspezifische Erfassung in der vorliegenden Studie weisen die Daten bislang eher auf eine system-konstitutive Funktion immunisierender Prozesse hin. Die Immunisierung dient der Stabilisierung einzelner ausgewählter Bereiche und damit längerfristig der Profilierung der Selbstkonzeptstruktur. In dieses Bild passt, dass der Mittelwert der Immunisierung über alle Bereiche keinen Zusammenhang zu Maßen des Wohlbefindens aufweist. Es bleibt allerdings die Frage offen, warum dann der Zusammenhang zwischen Immunisierung und Wohlbefinden nicht durch die subjektive Bedeutsamkeit moderiert wird; auch das Alter hat keinen moderierenden Effekt. Eine Schlussfolgerung aus den Daten könnte dahin gehen, dass mit Hilfe immunisierender Prozesse zwar einzelne Bereiche stabilisiert und somit Struktur etabliert wird, diese Stabilisierung aber zumindest in dieser Entwicklungsphase noch nicht relevant für den Selbstwert und das affektive Erleben ist (bzw. nicht bivariat korreliert; vereinzelte, nur sehr vorsichtig zu interpretierende Hinweise aus den explorativen Analysen zu Hypothese 2 legen nahe, dass es komplexere Zusammenhangsmuster geben könnte).

Dies könnte dadurch begründet sein, dass es noch keine Gesamtstruktur des Selbstkonzepts gibt, zu deren Aufrechterhaltung immunisierende Prozesse beitragen könnten. Möglicherweise entwickelt die Immunisierung die Relevanz für das subjektive Befinden mit der Etablierung dieser Gesamtstruktur; wie lange der Prozess andauert, ist bislang allerdings völlig unklar. Es wäre interessant, ob und ab welchen Alter die Immunisierung einen direkten Einfluss auf das Wohlbefinden nimmt; leider berichten die bisherigen Studien mit erwachsenen Versuchspersonen keine bivariaten Korrelationen.

Abschließend sollen jedoch noch zwei Punkte aufgeführt werden, die dafür sprechen könnten, die fehlende Korrelation von Immunisierung und Wohlbefinden nicht zu stark zu gewichten. Der erste bezieht sich darauf, dass es sich bei der Immunisierung in erster Linie um einen schützenden oder verteidigenden Prozess handelt, der bei konkreter Bedrohung aktiviert wird. Den härteren Test für ihre Funktionalität stellt also die Frage dar, ob und inwieweit Immunisierung negative Konsequenzen von Belastungen oder Bedrohungen puffert. Der zweite ist ein prinzipieller Einwand, der für die Untersuchung sämtlicher verteidigender Mechanismen gilt: der Nachweis des Prozesses ist immer auch gleichzeitig ein Indikator seiner Notwendigkeit. Der Anlass zur Immunisierung – etwa in Form einer konkreten Selbstkonzeptbedrohung – und die Immunisierungsreaktion können dabei zu gegen-

läufigen Effekten führen, die sich gegenseitig aufheben. Eine Trennung der Effekte von Bedrohung und Verteidigung ist im Rahmen dieser querschnittlichen, korrelativen Studie leider nicht möglich.



Hypothesen 5 und 6: Moderatorhypothesen der Funktionalität – stresspuffernder Effekt der Immunisierung und dessen weitere Spezifikation durch das Alter. Auch eine belastungspuffernde Funktion der Immunisierung konnte aufgrund der vorliegenden Daten nicht bestätigt

werden. Für den Selbstwert und das Erleben negativen Effekts konnten keine Moderatoreffekte nachgewiesen werden. Für die Variablen Depressivität und positiver Affekt zeigte sich der Moderatoreffekt als Tendenz, für Depressivität in der vorhergesagten Richtung, für das positive Affekterleben mit dem theoretisch schwer nachvollziehbaren Unterschied, dass stark immunisierende Jugendliche durch hohe Belastung nicht nur weniger beeinträchtigt sind, sondern geradezu von ihr profitieren. Dieser Effekt zeigte sich allerdings nur für die jüngeren Versuchspersonen; die Dreifachinteraktion mit dem Alter als weitere Moderatorvariable erreicht hier statistische Signifikanz. Das bedeutet, dass auch die in Hypothese 6 vorhergesagte Entwicklung oder Verbesserung der Funktionalität immunisierender Prozesse durch die Daten nicht bestätigt wird: für drei der vier Kriteriumsvariablen findet sich keine Veränderung des (für die Gesamtstichprobe nicht spezifizierten) Moderatoreffekts mit dem Alter, und für die vierte nimmt der Einfluss der Immunisierung mit dem Alter ab. Dieses Ergebnis erinnert zunächst an den zentralen Befund der Studie von Greve et al. (2009), die einen stresspuffernden Effekt der Immunisierung auf den Selbstwert nur für jüngere Versuchspersonen nachweisen konnten. Allerdings handelte es sich hierbei um Immunisierung auf Ebene des globalen Selbstwertes. Dies ist auch Grundlage der Argumentation der Autoren: ein Schutz des globalen Selbstwertes erscheint im frühen Jugendalter besonders sinnvoll und auch notwendig, da das Selbstwertkonzept noch von wenigen Kompetenzen getragen und wenig hierarchisch ausdifferenziert, der globale Selbstwert also noch besonders vulnerabel gegenüber spezifischen Bedrohungen ist. Diese Situation verändert sich mit zunehmender (hierarchischer) Differenzierung, und im selben Maße sollten, so die Autoren, bereichsspezifische Immunisierungsprozesse gegenüber der globalen Immunisierung an Relevanz gewinnen. Da das hier verwendete bereichsübergreifende Maß keine Immunisierung des globalen Selbstwertes abbildet (vgl. Kap. 3.4), ist der berichtete Befund nicht vergleichbar, eine Überprüfung ist mittels der vorliegenden Daten entsprechend nicht möglich. Eine generelle Zunahme bereichsspezifischer Immunisierungsprozesse, wie in der Argumentation der Autoren impliziert, konnte hier nicht bestätigt werden; die Veränderung des Ausmaßes immunisierender Prozesse ist vielmehr, wie bereits dargelegt, in hohem Maße bereichsabhängig. Zudem zeigte sich die Dreifachinteraktion in den vorliegenden Daten lediglich für eine der vier eingesetzten Kriteriumsvariablen (positiver Affekt), nicht für den Selbstwert. Entsprechend sollen an dieser Stelle zwei Punkte diskutiert werden, die für das weitgehende Ausbleiben der erwarteten Effekte verantwortlich sein könnten.

Eine Ursache für das Ausbleiben der erwarteten Effekte könnte auch hier im gewählten Erhebungsinstrument liegen. Möglicherweise ist der Belastungsindikator nicht geeignet, die belastungs- oder bedrohungspuffernde Funktion der Immunisierung aufzuzeigen. Das realisierte Belastungsmaß stellt einen Schätzer eines allgemeinen, unspezifischen Belastungsempfindens dar. Eine Immunisierungsreaktion in einem spezifischen Selbstkonzeptbereich, wie hier erhoben, wird jedoch ausgelöst durch eine konkrete Bedrohung dieses Bereichs. Der Schluss vom allgemeinen Belastungsempfinden auf das Vorhandensein und die Schwere solcher konkreten, bereichsspezifischen Selbstkonzeptbedrohungen (als Auslöser der Immunisierungsreaktion) reicht in der Tat etwas weit. Diese erhebliche Einschränkung in Bezug auf die Überprüfung der Funktionalität immunisierender Prozesse stellt vermutlich eine der grundlegendsten Beschränkung der Studie dar; dieser Punkt soll in der Formulierung der Forschungsdesiderata für Studien 2 und 3 wieder aufgegriffen werden.

Zum anderen muss natürlich auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass die Immunisierung tatsächlich keinen stresspuffernden Effekt hat, und diesen auch im Verlauf des Jugendalters nicht entwickelt. Dies widerspräche zwar grundlegend den in Kapiteln 2.4, 3.1.4 und 3.1.5 formulierten Gedanken und Annahmen. Es ließe sich allerdings gut integrieren in die bereits angeklungene Idee der unterschiedlichen Funktionalität der bereichsspezifischen Immunisierung im Jugendalter. Anstelle der angenommenen Coping-Funktion könnte der Immunisierung in dieser Entwicklungsphase in erster Linie System-konstitutive Funktion zukommen, die zunächst – wie oben bereits diskutiert – unabhängig vom Selbstwert und affektiven Erleben der Jugendlichen ist. Bevor diese Annahme aber ernsthaft in Erwägung gezogen wird, erscheint es allerdings zwingend notwendig, die Frage der Funktionalität mit besseren Belastungsindikatoren bzw. nach konkreter Bedrohung zu prüfen.

3.6.3 Ergebniszusammenfassung und erstes Zwischenfazit

Bezogen auf die Variablen der Selbstkonzeptstruktur geht ein erstes wichtiges Fazit dahin, dass damit zwei voneinander trennbare Aspekte erhoben werden, für die im Folgenden auch getrennte Schlussfolgerungen gezogen werden sollen.

Die beiden Maße der Komplexität beziehen sich auf strukturelle Aspekte des Selbstkonzepts, nämlich dessen Differenziertheit und die Vernetzung seiner Inhalte. Hier zeigten sich überraschend für keine der drei angenommenen Pfade konsistente bivariate Zusammenhänge. Allerdings wurden im Verlauf der Diskussion bereits wiederholt erhebliche Zweifel an der Güte der Erhebungsinstrumente geäußert. Vor einer ausführlichen Diskussion der Befunde sollte also eine Überprüfung der Ergebnisse mit alternativen, nach Möglichkeit besser erprobten Instrumenten erfolgen. Weitere empirische Arbeiten sollten zudem berücksichtigen, dass das hier gewählte Altersspektrum der Stichprobe ebenfalls nicht optimal war. In Bezug auf die strukturellen Voraussetzungen immunisierender Prozesse sind bedeutende Entwicklungen nicht erst während der Adoleszenz, sondern insbesondere in den Jahren vorher zu erwarten, also in der mittleren bis späten Kindheit und dem Übergang zur Adoleszenz.

Entsprechend wäre eine Einbeziehung jüngerer Versuchspersonen ab einem Alter von ca. acht Jahren sinnvoll, um hier fundierte Erkenntnisse zu erlangen.

Für den stärker emotional-bewertenden als strukturellen Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit, erfasst durch die Maße der Zentralität und der Schematizität, lassen sich aus den Daten insbesondere zwei Punkte ableiten. Zum einen erfolgt die Entwicklung dieses Aspekts wie auch der Immunisierung in Abhängigkeit des jeweiligen Inhalts, wobei die Entwicklung der Bedeutsamkeit und der Immunisierung in den Bereichen weitgehend synchron verläuft. Wird einem Bereich also im Verlauf des Jugendalters im Stichprobenmittel mehr subjektive Bedeutung zugeschrieben, wird er auch stärker immunisiert; nimmt seine Bedeutung ab, verringert sich auch das Ausmaß der Immunisierung. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass mit dem Alter der Zusammenhang zwischen der Bedeutsamkeit eines Bereichs und dem Grad seiner Immunisierung enger wird. Diese Zusammenhänge sind in Abbildung 13. näherungsweise visuell dargestellt.

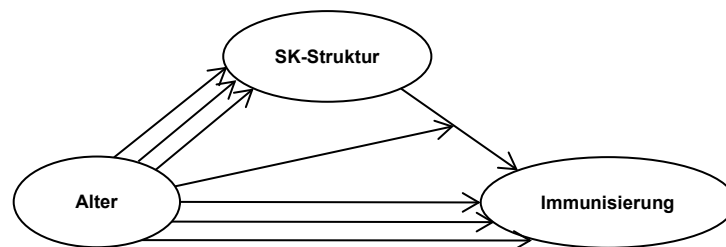


Abbildung 13. Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen Alter, Immunisierung und Selbstkonzeptstruktur.

Ein Zusammenhang zwischen dem Ausmaß immunisierender Prozesse und dem subjektiven Wohlbefinden der Versuchspersonen, also eine Funktionalität im Sinne eines Coping-Prozesses, konnte hingegen mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Dies spräche zu diesem Zeitpunkt eher für eine Funktionalität im Sinne einer Systemkonstitution durch selektive Stabilisierung von Selbstkonzeptbereichen im Verlauf des Jugendalters, und gegen den bislang angenommenen Coping-Aspekt immunisierender Prozesse. Aufgrund der Einschränkungen durch den hier verwendeten unspezifischen Belastungsindikator erscheint jedoch mindestens der zweite Teil dieser Schlussfolgerung deutlich verfrüht; dieser Frage soll in folgenden Studien weiter nachgegangen werden.

3.6.4 Kritische Auseinandersetzung

Zunächst soll an dieser Stelle das methodische Vorgehen bei der Auswertung kritisch hinterfragt und gegen mögliche Alternativen abgewogen werden. Im Anschluss sollen einige grundlegende Einschränkungen der Studie dargestellt werden. Diese beziehen sich insbesondere auf die Stichprobe, den spezifischen Aufbau des Fragebogens und das gewählte Studiendesign.

Auswertungsstrategie. Die Vielzahl der verwendeten Maße insbesondere zur Operationalisierung der Selbstkonzeptstruktur in Kombination mit der bereichsspezifischen Erfassung führte in dieser Studie

zu spezifischen Herausforderungen in Bezug auf die Auswertung der Daten. Hierbei boten sich zwei sehr unterschiedliche Vorgehensweisen an: eine Reduktion der vorhandenen Daten vs. eine systematische Analyse aller Variablenkombinationen mit dem Versuch der „Mustererkennung“. Eine Reduktion der Daten hätte etwa durch die Verwendung von Faktorwerten realisiert werden können. Der entscheidende Vorteil wäre gewesen, eben nur mit (z. B.) zwei Faktorwerte anstelle mindestens sechs (Schematizität, Zentralität, Komplexität), wenn nicht noch mehr (Wichtigkeit, Rangvariable, Ausprägung, etc.) einzelner Variablen zu arbeiten. Gegen diese Vorgehensweise sprachen aber inhaltliche Gesichtspunkte: Ziel war es, das Bedingungsgefüge immunisierender Prozesse inhaltlich möglichst gut zu verstehen, und nicht, ein weiteres, inhaltlich schwer interpretierbares Maß zu produzieren, das abhängig ist von der Kombination der eingehenden Variablen – auch wenn dieses vermutlich zu deutlicheren Effekten führt als die Einzelvariablen. Ein weiteres Argument gegen die Reduktion der Daten war es, dass auch die Faktorenstruktur der Strukturvariablen abhängig ist vom Inhalt des jeweiligen Selbstkonzeptbereichs. Die inhaltliche Interpretierbarkeit der Faktorwerte erscheint aber endgültig problematisch, wenn in den einzelnen Bereichen die Variablen in unterschiedlicher Gewichtung eingehen, die Faktorenwerte also über die Bereiche nicht vergleichbar sind. Dazu kommt, dass die Heterogenität der Bereiche von dieser Reduktion natürlich unberührt geblieben wäre, so dass auch nach der Reduktion jeweils noch sechs Analysen pro Faktorwert hätten berichtet werden müssen. Aufgrund dieser Schwierigkeiten wurde die Idee der Reduktion der Daten verworfen und von vornherein auf die Strategie der Mustererkennung gesetzt. Dazu wurden zu jeder Fragestellung systematisch alle Variablenkombinationen analysiert und nach Konsistenzen in den Ergebnissen gesucht. Besonders deutlich wird dies bei den explorativen Moderatoranalysen (Hypothese 2, 4). Hier wurde nach der Spezifikation aller bestehenden Effekte zunächst geprüft, ob deren Anzahl überzufällig ist; anschließend wurden gemeinsame zugrundeliegende Muster betrachtet und interpretiert. Um möglichst viele Effekte einbeziehen zu können wurde das Signifikanzniveau dafür auf 10 % festgelegt, entgegen der methodisch naheliegenden Korrektur (z. B. nach Bonferroni) aufgrund der Alphafehler-Kumulierung bei multipler Testung. An diesem Vorgehen mag kritisiert werden, dass gezielt nach vereinzelt Effekten gesucht wird, die ungeachtet ihrer geringen Effektstärken dann inhaltlich interpretiert werden. Dieses Vorgehen entspricht aber der starken heuristischen Ausrichtung dieser gesamten ersten Studie. Da die Daten mit einer Vielzahl an möglichen Stör- und Fehlerquellen behaftet sind (alle Maße beruhen auf Selbstauskünften der Versuchspersonen, viele der Maße sind nicht oder nur wenig erprobt, das Altersspektrum der Stichprobe ist sehr weit, viele andere Entwicklungsprozesse überlagern möglicherweise die hier untersuchten Effekte, u.v.m.) und somit ohnehin nur von einer mäßig Reliabilität ausgegangen werden kann, lässt sich das Vorgehen gut mit der Suche nach einem – möglicherweise schwachen – Signal im lauten Rauschen beschreiben. Aufgrund dieser inhaltlichen Ausrichtung – und da alle Analysen theoretisch begründet waren – erschien diese Strategie nur folgerichtig, entsprechend wurde auch auf das Berichten von Effektstärken gänzlich verzichtet.

Selektivität der Stichprobe. Eine Einschränkung in der Interpretierbarkeit der Daten könnte sich aus der Selektivität der Stichprobe ergeben. Insbesondere ist hier die asymmetrische Geschlechterverteilung zu nennen, 81,5 % der Stichprobe sind Mädchen und junge Frauen. Überwiegend männlich war nur die kleine Gruppe Versuchspersonen, die in den Jugendzentren rekrutiert wurden; diese waren zudem jünger und wiesen – obwohl nicht formal erhoben – vermutlich insgesamt ein niedrigeres Bildungsniveau auf als die Gesamtstichprobe. Das Bildungsniveau der restlichen Stichprobe lag insgesamt deutlich über dem der allgemeinen Bevölkerung, da alle weiteren Teilnehmer entweder Abitur oder Fachabitur anstreben bzw. bereits abgelegt haben. Aufgrund des hypothesentestenden Vorgehens sollte diese Einschränkung allerdings nicht allzu stark zu gewichten sein.

Fragebogenaufbau. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf den Aufbau des Fragebogens. Studie 1 kam an vielen Stellen Pilotcharakter zu, insbesondere in Bezug auf die Erprobung der Selbstkonzeptbereiche für die bereichsspezifische Erfassung der Immunisierung sowie verschiedener Maße für die Erfassung der Selbstkonzeptstruktur (vgl. Kap. 3.4.1 und 3.4.3). Der daraus resultierende Umfang des Fragebogens war leider nicht vereinbar mit den pragmatischen Beschränkungen, insbesondere der Vorgabe durch die beteiligten Schulen, die Befragung innerhalb einer Unterrichtsstunde durchführen zu können. Als Kompromiss wurden zwar alle sechs Selbstkonzeptbereiche berücksichtigt, allerdings nur drei pro Versuchsperson. Der spezifische Aufbau (vgl. Kap. 3.3) wurde gewählt, um einerseits für zwei der Bereiche, die vorab als besonders vielversprechend eingeschätzt wurden, eine möglichst große Stichprobe zu erzielen, und andererseits die Anzahl der Fragebogenvarianten gering zu halten. Dafür wurden die unterschiedlichen Stichprobengrößen innerhalb der Bereiche in Kauf genommen. Diese Entscheidung stellte sich während der Auswertung der Daten mitunter als wenig glücklich heraus. Der unerwartet starken Bereichsabhängigkeit diverser Zusammenhänge hätte mit homogenen Stichprobengrößen für die Bereiche besser begegnet werden können. Insbesondere die Tatsache, dass die Bereiche so unterschiedlich stark gewichtet in das bereichsübergreifende Maß der Immunisierung eingehen stellte sich aufgrund der Heterogenität der Bereiche als problematisch dar.

Studiendesign. Die letzte Einschränkung die hier berücksichtigt werden soll liegt in der Natur des gewählten Studiendesigns: es handelt sich um korrelative, querschnittliche Daten. Die korrelative Natur der Daten verbietet einerseits selbstverständlich Rückschlüsse auf kausale Beziehungen. Zum anderen – und das scheint im Kontext dieser Studie schwerer zu gewichten – stellt sie ein Problem dar für die Interpretation der Profilkorrelationen als Maß der Immunisierung. Tatsächlich bilden diese nämlich nicht den Prozess der Immunisierung ab, sondern nur deren Resultat, also die Immunität des Selbstkonzeptbereichs. Deren Interpretation liegt die Annahme zugrunde, dass sie zustande gekommen ist durch eine Anpassung der Diagnostizitäten einzelner Fertigkeiten an deren wahrgenommene Ausprägung. Aufgrund der korrelativen Natur der Daten kann allerdings nicht ausgeschlossen werden, dass hohe Profilähnlichkeiten auch anders entstanden sein könnten, etwa durch verstärkte assimilative Bemühungen oder auch einen verstärkten Einsatz von Prozessen der Wahrnehmungsabwehr oder der Akzeptanzvermeidung bezüglich solcher Fertigkeiten, die hoch diagnostisch für

einen relevanten Selbstkonzeptbereich sind (vgl. Kap. 2.3.3). Zu begründen war die Wahl der korrelativen Designs insbesondere über den Pilotcharakter, welcher der Studie an vielen Stellen zukommt. Um die Befunde gegen die genannten alternativen Erklärungen abzusichern, bedarf es allerdings einer Ergänzung durch experimentelle Designs. Zur Gewährleistung der externen Validität bieten sich darüber hinaus quasiexperimentelle längsschnittliche Designs an (Greve & Wentura, 2003, vgl. Kap. 2.3.3).

3.6.5 Forschungsdesiderata

Aus Studie 1 ergeben sich einige Forschungsdesiderata. Diese wurden im Verlauf der Diskussion bereits angesprochen, sollen an dieser Stelle aber noch einmal kurz zusammengefasst werden.

Für weitere Erkenntnisse hinsichtlich der strukturellen Voraussetzungen immunisierender Prozesse wären bessere Operationalisierungen der Variablen der Differenzierung und Vernetztheit notwendig. Die Differenzierung sollte dabei auf mehreren Ebenen erfasst werden, besonders wünschenswert wäre auch ein Maß für die hierarchische Ausdifferenzierung. Der untersuchte Altersbereich sollte nach unten hin ausgeweitet werden. Diese Fragestellung soll allerdings für die vorliegende Arbeit zunächst nicht weiter verfolgt werden.

Weiterhin wünschenswert wäre eine Ergänzung der bereichsspezifischen Erfassung der Immunisierung durch die Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwertes. Da eine bereichsübergreifende Erfassung, wie sie hier realisiert wurde, aufgrund der Bereichsspezifität der Entwicklungsprozesse nicht sinnvoll erscheint, soll mit Hilfe dieses Maßes der Immunisierung weiterer Aufschluss über Aspekte der Funktionalität (im Coping- Sinn) erlangt werden. Aus demselben Grund ist auch eine deutliche Verbesserung des Belastungsindikators oder, zusätzlich oder alternativ, eine Erfassung der Immunisierung in Reaktion auf eine konkrete bereichsspezifische oder den allgemeinen Selbstwert betreffende Bedrohung sinnvoll. Schließlich bedarf es dringend experimenteller oder längsschnittlicher Designs, um die Befunde dieser querschnittlichen korrelativen Studie gegen alternative Interpretationen abzusichern.

4 Studie 2

4.1 Forschungsfrage

Studie 2 verfolgt drei Ziele. Das zentrale Anliegen ist die Absicherung der in Studie 1 korrelativ gefundenen Hinweise auf immunisierende Prozesse gegen mögliche alternative Erklärungen mit Hilfe eines experimentellen Designs. Die Profilähnlichkeit wurde in Studie 1 als Resultat immunisierender Prozesse, also einer Anpassung der Diagnostizität an die aktuell wahrgenommene Ausprägung interpretiert. Die Idee ist, dass diese Anpassung ad hoc als Reaktion auf eine konkrete Selbstkonzeptbedrohung vorgenommen werden kann, um deren Bedrohlichkeit zu neutralisieren. Die korrelativen Daten bieten allerdings weder Informationen zur Richtung der Anpassungsprozesse noch zu der Frage, ob sie tatsächlich als Reaktion auf eine Bedrohung eingesetzt werden (können). Um entsprechende alternative Interpretationen auszuschließen müsste gezeigt werden, dass eine Veränderung der wahrgenommenen eigenen Fähigkeit tatsächlich zu einer Veränderung der Diagnostizität der jeweiligen Fähigkeit für einen relevanten Selbstkonzeptbereich führt. Umsetzbar ist dies etwa mit Hilfe experimenteller Design, in denen die wahrgenommene Ausprägung manipuliert wird; Greve und Wentura gelang dies in mehreren Studien mit erwachsenen Versuchspersonen (Greve & Wentura, 2003; Wentura & Greve, 1996; 2004, vg. Kap. 2.3.3).

Für kindliche und jugendliche Stichproben erweist sich dieses Vorgehen jedoch aus ethischen Überlegungen heraus als problematisch. Zentrales Element einer derartigen experimentellen Überprüfung ist die Bedrohung relevanter, subjektiv bedeutsamer Selbstkonzeptinhalte (etwa durch fiktives negatives Feedback) bei einem zufällig ausgewählten Teil der Stichprobe. Es ist davon auszugehen, dass dies auch bei unmittelbar erfolgreicher und umfassender Aufklärung zumindest vorübergehend eine erhebliche psychische Belastung darstellen kann, die für Kinder und Jugendliche nicht zu vertreten ist. Auf diese „engen ethischen Grenzen“, die der experimentellen Untersuchung immunisierender Prozesse im Jugendalter gesetzt sind wiesen bereits Greve et al. (2009) hin.

Eine Möglichkeit, zumindest einen Teil der alternativen Interpretationen auszuschließen bietet eine in der Sozialpsychologie etablierte Theorie mit einem daraus abgeleiteten Forschungsparadigma, die „Terror-Management-Theorie“ (TMT; Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986; Solomon, Greenberg & Pyszczynski, 1991; Pyszczynski, Greenberg & Arndt, 2012). Die TMT widmete sich ursprünglich der Frage nach der Funktion des Selbstwertes. Die grundlegende Annahme ist, dass der Selbstwert als Puffer gegen die (lähmende) existentielle Angst dient, die aus dem Bewusstsein der eigenen Endlichkeit entsteht; er stellt somit phylogenetisch gesehen ein Beiprodukt der intellektuellen Entwicklung des Menschen dar. Diese Grundannahmen sind durchaus umstritten (vgl. z. B. Kommentare von Crocker & Nuer, 2004; Ryan & Deci, 2004; Leary, 2004; eine alternative Konzeption zur Funktion des Selbstwertes (Sociometer Theory) bieten etwa Leary & Baumeister, 2000). Ungeachtet dieser theoretischen Kontroversen wurden aus der TMT jedoch eine Reihe von Annahmen abgeleitet, die empirisch teilweise beeindruckend umfassende Unterstützung erfahren haben (für einen Überblick vgl.

Pyszczynski, Greenberg, Solomon, Arndt & Schimel, 2004). Eine dieser Annahmen ist die sogenannte Mortalitäts-Salienz-Hypothese: „To the extent that self-esteem provides protection against death-related anxiety, then reminders of death should increase self-esteem striving. Consistent with this reasoning, research has shown that reminders of mortality increase self-esteem striving and defense“ (Pyszczynski et al., 2012, S. 380f). Gezeigt wurde der Einfluss der Mortalitätssalienz bislang in erster Linie auf Einstellungen oder konkrete Verhaltensweisen, welche der Erhöhung des Selbstwertes dienen (viele davon beziehen sich auf das Erfüllen kultureller Standards). Einige Studien beschäftigten sich allerdings auch mit nicht-intentionalen defensiven Prozessen, beispielsweise der Einschätzung der Validität einer Quelle fiktiven positiven Feedbacks (Dechesne, Janssen & van Knippenberg, 2000) oder der selbstwertdienlichen Attribution eigener Leistungen (Mikulincer & Florian, 2002; vgl. zusammenfassend Pyszczynski et al., 2004).

Der empirisch gut bestätigte Zusammenhang zwischen Mortalitätssalienz und der Intensivierung selbstwertdienlicher bzw. verteidigender Strategien und Mechanismen soll in der vorliegenden Studie für die Untersuchung der Selbstkonzeptimmunisierung nutzbar gemacht werden. Stellt diese einen Mechanismus dar, der nicht nur der Stabilisierung einzelner Selbstkonzeptinhalte, sondern auch des globalen Selbstwertes dient, sollte das Ausmaß immunisierender Prozesse nach experimentell induzierter Mortalitätssalienz im Vergleich zu einer Kontrollgruppe erhöht sein. Damit könnte gezeigt werden, dass es sich tatsächlich um eine ad-hoc-Anpassung handelt. Die alternative Interpretation, dass ausschließlich längerfristige, im engeren Sinne assimilative Prozesse (vgl. Kap. 2.3.3) in hoch diagnostischen Bereichen für die Enge des Zusammenhangs von wahrgenommener Ausprägung und Diagnostizität verantwortlich sind könnte somit ausgeschlossen werden.

Die zweite Zielsetzung von Studie 2 bezieht sich auf die Funktionalität immunisierender Prozesse. Zum einen soll geprüft werden, ob Immunisierung auf Ebene „wertvoller Mensch“ einen direkten korrelativen Zusammenhang zum Selbstwert der Versuchspersonen aufweist. Dieser bivariate Zusammenhang konnte, wenngleich schwach, in der Studie von Greve et al. (2009) gezeigt werden; dieser Befund soll mit Hilfe der vorliegenden Daten repliziert werden. Zum anderen soll basierend auf den Grundgedanken der Terror-Management-Theorie geprüft werden, ob immunisierende Prozesse den negativen Effekt der Mortalitätssalienz auf das Erleben von Angst reduzieren.

Schließlich sollen, bezogen auf die bereichsspezifische Erfassung der Immunisierung, an einem exemplarischen Bereich (Sportlichkeit) und mit ausgewählten Variablen der subjektiven Bedeutsamkeit sowie der Ausprägung die entsprechenden Befunde aus Studie 1 überprüft werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Annahmen zusammengefasst und als Hypothesen formuliert werden.

4.1.1 Effekt der experimentellen Variation der Mortalitätssalienz auf das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung („wertvoller Mensch“)

Die zentrale Hypothese bezieht sich auf die experimentelle Induktion immunisierender Prozesse. Angenommen wird, dass Mortalitätssalienz zu einer verstärkten Immunisierung des allgemeinen

Selbstwertes führt. Diese zeigt sich in einer höheren Profilkorrelation der Selbsteinschätzungen und der Diagnostizitäten derjenigen Inhaltsbereiche, die zur Operationalisierung eines „wertvollen Menschen“ herangezogen wurden (vgl. Kap. 4.4).

Hypothese 1: die Induktion von Mortalitätssalienz führt gegenüber einer Kontrollbedingung (Beschäftigung mit unangenehmen, aber nicht todesbezogenen Inhalten) zu einem erhöhten Ausmaß immunisierender Prozesse auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („wertvoller Mensch“).

4.1.2 Zusammenhänge der Selbstkonzeptimmunisierung („wertvoller Mensch“) zum Selbstwert und dem affektiven Erleben

Diese Forschungsfrage bezieht sich zum einen auf die bivariaten Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung und dem Selbstwert, der Depressivität sowie Variablen des affektiven Erlebens. Analog zu Studie 1 (vgl. Kap. 3.1.4) sollen hier positive Korrelationen angenommen werden. Bezogen auf den Selbstwert stellt sich das Argument dafür noch stärker dar als für die bereichsspezifische Erfassung der Immunisierung in Studie 1. Die Erfassung der Immunisierungsreaktion erfolgt hier durch den Abgleich des Realselbst mit den Diagnostizitäten der jeweiligen Inhalte dafür, ein „wertvoller Mensch“ zu sein. Diese Formulierung kommt dem allgemeinen Selbstwert sehr nahe; der Gedanke ist nun, dass die Immunisierung des Selbstwertes positiv mit dessen Ausprägung (operationalisiert über etablierte Selbstwert-Skalen, vgl. Kap. 4.4) korreliert sein sollte. Für die anderen Maße entsprechen die Argumente den in Kapitel 3.1.4 präsentierten.

Hypothese 2: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung „wertvoller Mensch“ korreliert positiv mit dem Selbstwert, der Depressivität sowie dem affektiven Erleben der Versuchspersonen.

Der zweite Aspekt der Funktionalität ergibt sich aus der Terror-Management Perspektive. Die Verfügbarkeit todesbezogener Gedanken (Mortalitätssalienz) sollte gemäß der TMT zu einem erhöhten Erleben von Angst führen, falls es nicht gelingt, dies durch intensivierte regulative Prozesse und Strategien zu verhindern (vgl. Solomon, Greenberg & Pyszczynski, 2004). Angenommen wird, dass immunisierende Prozesse einen Teil dieser schützenden Mechanismen darstellen. Entsprechend sollte ein hohes Ausmaß immunisierender Prozesse in der Experimentalgruppe das Erleben von Angst reduzieren.

Hypothese 3: das Angsterleben in der Experimentalgruppe wird durch ein hohes Ausmaß immunisierender Prozesse reduziert.

Dieser Zusammenhang soll unter explorativen Gesichtspunkten auch für das Ausmaß des Erschreckens, das durch das Nachdenken über den Tod bzw. über Zahnschmerzen ausgelöst wird untersucht werden.

4.1.3 Replikation der Befunde zur bereichsspezifischen Selbstkonzeptimmunisierung (exemplarisch: Sportlichkeit) aus Studie 1

In Studie 1 zeigte sich in Bezug auf die Zusammenhänge zu anderen Variablen ein stark bereichsspezifisches Befundmuster. Da aus Gründen der Durchführbarkeit eine vollständige Replikation (geschweige denn eine Erweiterung) dieser Daten leider nicht möglich ist, soll die Replizierbarkeit der Befunde aus Studie 1 zumindest an einem exemplarischen Bereich überprüft werden. Ausgewählt wurde der Bereich Sportlichkeit. In diesem Bereich zeigten in Studie 1 sowohl die Strukturvariablen als auch die Immunisierung konsistent negative Alterskorrelationen, die für einen Teil der Strukturvariablen statistisch bedeutsam waren. Die Korrelationen der Strukturmaße und der Immunisierung fielen für alle Maße positiv aus, für beide Maße der Schematizität und der Zentralität signifikant. In Bezug auf die Strukturvariablen wird für die vorliegende Studie ebenfalls eine Auswahl getroffen: betrachtet werden soll nur der Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit (operationalisiert über die Wichtigkeit sowie die Zentralitätsskala) und die Ausprägung; auf die Maße der Komplexität soll verzichtet werden.

Da es hier um die Replikation der Befunde aus Studie 1 geht, wird für Studie 2 ein analoges Befundmuster angenommen. Die in Studie 1 formulierten theoretischen Annahmen bleiben dabei unberücksichtigt; an einigen Stellen ergeben sich somit abweichende Hypothesen. Die Annahmen für Studie 2 lauten wie folgt:

Hypothese 4a: die Maße Ausprägung, Wichtigkeit und Zentralität des Bereichs Sportlichkeit korrelieren positiv mit den Ausmaß seiner Immunisierung.

Hypothese 4b: das Alter der Versuchspersonen korreliert negativ mit dem Ausmaß der Immunisierung, der Ausprägung, der Wichtigkeit sowie der Zentralität des Bereichs Sportlichkeit.

Hypothese 4c: das Ausmaß der Immunisierung im Bereich Sportlichkeit ist nicht korreliert mit dem Selbstwert, der Depressivität sowie dem affektiven Erleben der Versuchspersonen.

4.2 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Zur Beantwortung dieser Forschungsfragen wurde eine querschnittliche Fragebogenstudie mit experimenteller Variation konzipiert. Zu Beginn der Befragung wurde einem zufällig ausgewählten Teil der Versuchspersonen (Experimentalgruppe, 50,4 % der Versuchspersonen) Mortalitätssalienz induziert. Die anderen Versuchspersonen beschäftigten sich mit einer Kontrollaufgabe (Kontrollgruppe, vgl. Kap. 4.3).

Die Datenerhebung erfolgte zwischen Oktober 2009 und Januar 2010. Es wurden 278 Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 11 bis 24 Jahren befragt ($M = 15.45$, $SD = 3.33$, vgl. Tabelle 20, für

die Altersverteilung siehe Abbildung 14; weitere neun Versuchspersonen wurden aufgrund ihres hohen Alters (> 24) aus den Analysen ausgeschlossen). Die Gesamtstichprobe ist somit etwas jünger als in Studie 1.

Tabelle 20. Stichprobenbeschreibung Studie 2.

| | <i>N</i> | davon weiblich | Exp.-Gruppe | Alter | | |
|------------------|----------|----------------|-------------|-------|----------|-----------|
| | | | | range | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Gesamtstichprobe | 278 | 183 | 140 | 11-24 | 15.45 | 3.33 |
| Marienschule | 218 | 129 | 112 | 11-17 | 13.84 | 1.28 |
| Univ. Hildesheim | 60 | 54 | 28 | 19-24 | 21.28 | 1.40 |

Der größere Teil der Stichprobe besteht aus Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufen 7 bis 10 der Marienschule, einem Gymnasium im Stadtgebiet Hildesheim. Eine Genehmigung der Befragung durch die Niedersächsische Landesschulbehörde lag vor. Für alle Schülerinnen und Schüler wurde vorab eine schriftliche Einverständniserklärung der Eltern eingeholt. Diese Stichprobe wurde durch eine kleinere Gruppe Studierende der Universität Hildesheim ergänzt. Die Altersverteilung ist entsprechend nicht gleichmäßig, einige Jahrgänge sind sehr stark, andere wenig bis gar nicht repräsentiert (vgl. Abbildung 14). Da sich die zentralen Fragestellungen nicht auf Alterskorrelationen innerhalb der Stichprobe, sondern auf die Effekte der experimentellen Variation beziehen, wurde diese Verteilung jedoch als wenig problematisch erachtet. Die Befragung erfolgte durch die Versuchsleiterin im Kontext einer regulären Schulstunde bzw. Seminarveranstaltung.

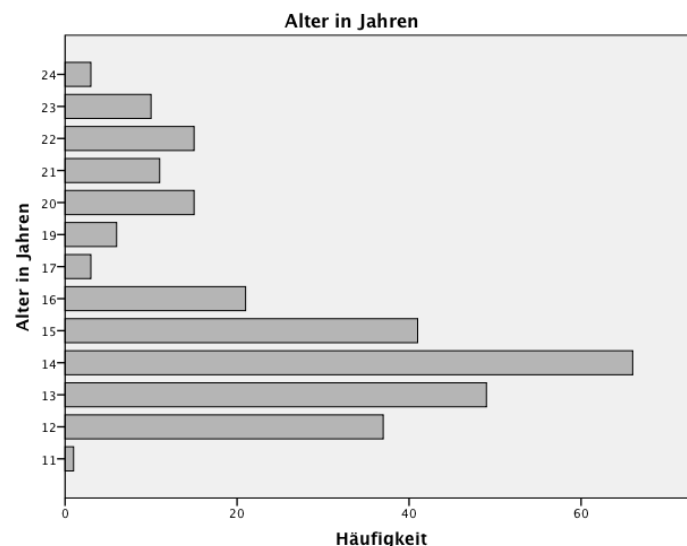


Abbildung 14. Altersverteilung der Stichprobe.

Mädchen und junge Frauen sind in der Stichprobe wieder deutlich überrepräsentiert (vgl. Tabelle 20), wobei das Ungleichgewicht der Geschlechter sich bei den studentischen Versuchspersonen als extrem darstellt. Die Schülerstichprobe ist hingegen hinsichtlich des Geschlechts deutlich ausgeglichener als in Studie 1.

4.3 Manipulation von Mortalitätssalienz

Die Anwendbarkeit der TMT für den hier untersuchten Altersbereich zeigten Florian und Mikulincer (1998). Die Autoren gingen davon aus, dass die Effekte der Mortalitätssalienz abhängig sind vom Konzept, dass die Versuchspersonen in Bezug auf den Tod ausgebildet haben. Dieses wiederum sollte etwa ab einem Alter von neun bis zehn Jahren voll ausgebildet sein: in diesem Alter „do children come to recognize death as a universal, inevitable, and irreversible phenomenon whose ultimate meaning is the cessation of life“ (Florian & Mikulincer, 1998, S. 1105). Erwartungsgemäß fanden sie, dass sich die aus der Forschung mit Erwachsenen bekannten Effekte der Mortalitätssalienz bei siebenjährigen Kindern noch nicht nachweisen lassen, bei Elfjährigen hingegen schon. Für die vorliegende Stichprobe sollten sich also keine Beschränkungen aufgrund des Alters ergeben.

Zur Manipulation von Mortalitätssalienz wurden die Versuchspersonen gebeten, über ihren eigenen Tod und ihr Sterben nachzudenken und vier offene Fragen zu beantworten: „Was passiert mit dir und deinem Körper, wenn du stirbst?“, „Was bedeutet Sterben für dich?“, „Warum ist der eigene Tod ein ernstes Thema?“, „Was fühlst du, wenn du an deinen Tod denkst?“ (vgl. Greenberg, Solomon & Pyszczynski, 1997; Deutsch: Jonas & Fritsche, 2005, die komplexen Formulierungen wurden dem Alter der Versuchspersonen entsprechend angepasst). Die Kontrollgruppe erhielt äquivalente Fragen zum Thema Zahnschmerzen (vgl. z. B. Pyszczynski et al., 2004; Deutsch: Jonas & Fritsche, 2005). Alle Versuchspersonen wurden angewiesen, die Fragen möglichst ausführlich zu beantworten. Abschließend sollten sie auf einer achtstufigen Likertskala angeben, wie sehr es sie erschreckt, über den eigenen Tod bzw. über Zahnschmerzen nachzudenken (1 = „gar nicht“ bis 8 = „sehr“).

4.4 Maße

Immunisierung „wertvoller Mensch“. Die Erfassung der Immunisierung erfolgte auf Ebene des globalen Selbstwertes, als Näherung wurde die Formulierung „ein wertvoller Mensch“ gewählt. Es wurden 15 Eigenschaften (z. B. ehrlich, witzig, hilfsbereit, sportlich, vgl. Anhang C und D) aufgelistet, welche die Versuchspersonen sowohl hinsichtlich ihrer Diagnostizität für den Wert eines Menschen („Ein wertvoller Mensch... ist ehrlich“) als auch hinsichtlich der eigenen wahrgenommenen Ausprägung („Ich bin ehrlich“) auf achtstufigen Likertskalen (1 = „stimmt gar nicht“ bis 8 = „stimmt voll und ganz“) einschätzen sollten. Als Maß der Immunisierung wurde wiederum die Profilkorrelation (nach Pearson) der Antwortprofile eingesetzt, die Berechnung erfolgt analog zu den bereichsspezifischen Maßen in Studie 1 (Kap. 3.4.2). Für alle weiteren Analysen wurden Fishers-Z-transformierte Koeffizienten verwendet.

Bereichsspezifische Immunisierung „Sportlichkeit“. Ergänzend wurde die bereichsspezifische Immunisierung für den Bereich Sportlichkeit erfasst. Das Maß entspricht dem aus Studie 1 (Kap. 3.4.2), berichtet werden auch hier Fishers-Z-transformierte Koeffizienten der Profilähnlichkeit.

Ausprägung und Wichtigkeit des Bereichs „Sportlichkeit“. Die Ausprägung der Sportlichkeit sowie deren Wichtigkeit wurden ebenfalls analog zu Studie 1 über ein einzelnes Item erfasst („Als wie gut schätzt du deine Sportlichkeit ein?“, 1 = „sehr schlecht“ bis 8 = „sehr gut“; „Sportlichkeit ist mir wichtig“, 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 8 = „trifft voll und ganz zu“). Auf eine multiplikative Verknüpfung dieser Variablen zu einem Maß der Schematizität wurde in Studie 2 verzichtet, beide Variablen werden einzeln berichtet.

Zentralität „Sportlichkeit“. Die Erfassung der Zentralität erfolgte über die Zentralitätsskala, die ebenfalls wortgetreu aus Studie 1 übernommen wurde. Als Skalenwert dient das arithmetische Mittel der Selbsteinschätzungen der 14 Items (Beispielitem: „Meine Sportlichkeit ist etwas, was mich ausmacht“; Erfassung über achtsstufige Likert-Skalen (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 8 = „trifft voll und ganz zu“), ein hoher Skalenwert steht für eine hohe Zentralität).

Selbstwert. Die Erfassung des Selbstwertes erfolgte zum einen in Anlehnung an Studie 1 mit der „Selbstwertskala“ von Rosenberg (deutsch von Ferring & Filipp, 1996, zehn Items mit vierstufiger (1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft völlig zu“) Antwortskala). Aufgrund der besonderen Bedeutung des Selbstwertes im Kontext der TMT wurde für eine differenziertere Erfassung zusätzlich die „Aussagenliste zum Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen“ eingesetzt. Diese besteht aus 18 Aussagen, deren Zutreffen von den Versuchspersonen jeweils getrennt für die Lebensbereiche Schule, Freizeit und Familie auf fünfstufigen Ratingskalen (1 = „überhaupt nicht“ bis 5 = „ganz genau“) einzuschätzen ist. Neun der Items sind positiv, neun negativ formuliert; für die Gesamtskala steht ein hoher Wert für eine positive Selbstbewertung. Die Skala ist für den Altersbereich von 8 bis einschließlich 15 Jahren normiert, die psychometrische Qualität der Skala ist gut belegt (vgl. Schauder, 1996).

Affektives Befinden. Das affektive Befinden wurde analog zu Studie 1 mit einer deutschen Übersetzung der PANAS-Scales erfasst (vgl. Kap. 3.4.4). Die Skala wurde in Anlehnung an Watson und Clark (1988) um zwei Items ergänzt, so dass neben dem positiven und negativen Affekt die Bildung einer dritten Subskala „Angst“ möglich war. Als Bezugszeitraum wurden wie in Studie 1 die vergangenen vier Wochen gewählt, die Selbsteinschätzungen auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = „nie“ bis 5 = „sehr häufig“) erhoben.

Depressivität. Depressivität wurde ebenfalls analog zu Studie 1 über die 15 Items umfassenden Kurzform der „Allgemeinen Depressions-Skala“ (ADS; Hautzinger & Bailer, 1993, vierstufiges (1 = „nie“ bis 4 = „meistens“) Antwortformat) erfasst.

Weitere Maße. Erhoben, aber für die vorliegenden Auswertungen nicht berücksichtigt wurden weiterhin akkommodative Bewältigungsressourcen (Brandtstädter & Renner, 1990).

4.5 Ergebnisse

4.5.1 Darstellung deskriptiver Kennwerte

Die mittleren Profilkorrelationen sind sowohl für den allgemeinen Selbstwert („wertvoller Mensch“) als auch für den Bereich Sportlichkeit positiv. Beide Werte unterscheiden sich bedeutsam von Null (vgl. Tabelle 21). Die positiven Profilkorrelationen werden, wie bereits in Studie 1, als Hinweis auf vorangegangene immunisierende Prozesse interpretiert.

Tabelle 21. Deskriptive Kennwerte und empirische T-Werte zur Prüfung der Unterschiedlichkeit von Null für die Maße der Selbstkonzeptimmunisierung.

| Immunisierung... | <i>N</i> | min | max | <i>M</i> | <i>SD</i> | T-Test (0) |
|-------------------------|----------|--------|------|-------------|-------------|-------------|
| ...wertvoller Mensch FZ | 276 | - 1.02 | 1.73 | 0.65 (0.57) | 0.36 (0.35) | T = 29.79** |
| ...Sportlichkeit FZ | 277 | - 0.81 | 1.92 | 0.48 (0.45) | 0.47 (0.44) | T = 16.95** |

Anmerkung. Alle Koeffizienten sind Fishers-Z-transformiert; retransformierte Koeffizienten nach Pearson in Klammern. ** $p < .01$.

Tabelle 22 gibt einen Überblick über Reliabilitäten (*Cronbachs α*) und deskriptive Kennwerte aller weiteren für die Auswertung relevanten Variablen.

Tabelle 22. Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte aller für die Auswertung relevanter Variablen.

| | <i>N</i> | min | max | <i>M</i> | <i>SD</i> | α |
|--------------|----------|-------|------|----------|-----------|----------|
| Immu wM | 276 | -1.02 | 1.73 | .65 | .36 | - |
| Immu S | 277 | -.81 | 1.92 | .48 | .47 | - |
| S-Auspr | 272 | 1 | 8 | 5.74 | 1.96 | - |
| S-Zentr | 278 | 1 | 7.50 | 3.05 | 1.56 | .92 |
| S-Wichtig | 276 | 1 | 8 | 5.56 | 2.18 | - |
| SW Rosbg | 276 | 1.40 | 4.00 | 3.23 | 0.49 | .83 |
| SW ALS (S) | 277 | 1.76 | 4.38 | 3.37 | 0.63 | .88 |
| SW ALS (Fa) | 277 | 1.39 | 5.00 | 4.01 | 0.66 | .90 |
| SW ALS (Fr) | 276 | 2.50 | 5.00 | 4.07 | 0.50 | .85 |
| SW ALS ges. | 277 | 1.91 | 4.83 | 3.82 | 0.49 | .93 |
| ADS | 278 | 1.00 | 3.53 | 1.81 | 0.51 | .86 |
| PAS | 278 | 1.90 | 5.00 | 3.48 | 0.52 | .75 |
| NAS | 278 | 1.10 | 4.10 | 2.44 | 0.60 | .78 |
| FEAR | 278 | 1.00 | 4.67 | 2.23 | 0.69 | .75 |
| Schreck (MS) | 140 | 1 | 8 | 4.19 | 2.11 | |
| Schreck (K) | 137 | 1 | 8 | 3.13 | 1.97 | |

Anmerkung. Immu wM = Immunisierung „wertvoller Mensch“; Immu S = Immunisierung Sportlichkeit; S-Auspr = Ausprägung Sportlichkeit; S-Zentr = Zentralität Sportlichkeit; S-Wichtig = Wichtigkeit Sportlichkeit; SW Rosbg = Selbstwert Rosenberg; SW ALS (S) = Selbstwert ALS (Schule); SW ALS (Fa) = Selbstwert ALS (Familie); SW ALS (Fr) = Selbstwert ALS (Freizeit); SW ALS ges. = Selbstwert ALS Gesamtskala; ADS = Depressivität; PAS = positiver Affekt; NAS = negativer Affekt; FEAR = Angsterleben, Schreck (MS) = Variable Schreck Experimentalbedingung; Schreck (K) = Variable Schreck Kontrollbedingung. α = Cronbachs Alpha.

Das Maß der Immunisierung im Bereich Sportlichkeit erreicht in Studie 2 einen etwas höheren Wert als in Studie 1 ($r = .32$), ebenso die Ausprägung und die Wichtigkeit des Bereiches, wobei die Unterschiede sich hier nicht besonders deutlich darstellen. Für die meisten anderen Variablen, die bereits in Studie 1 eingesetzt wurden liegen Mittelwerte und Standardabweichungen auf vergleichbarem Niveau. Alle Skalen verfügen über zufriedenstellende bis sehr gute interne Konsistenzen.

4.5.2 Überprüfung der Hypothesen

Im folgenden Abschnitt sollen die in Kapitel 4.1 formulierten Hypothesen überprüft werden.

Hypothese 1: Effekt der Mortalitätssalienz auf das Ausmaß der Immunisierung („wertvoller Mensch“). Zur Prüfung dieser Hypothese wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben mit der Testvariablen Immunisierung („wertvoller Mensch“) und der Gruppenvariable Experimentalbedingung durchgeführt. Der Mittelwert der Profilkorrelationen beträgt in der Experimentalgruppe $M = .70$, in der Kontrollgruppe $M = .60$ (mittlere Differenz = $.11$). Dieser Unterschied erwies sich als statistisch bedeutsam ($T = 2.43$, $df = 273$, $p < .05$).

Hypothese 1: die Induktion von Mortalitätssalienz führt gegenüber einer Kontrollbedingung (Beschäftigung mit unangenehmen, aber nicht todesbezogenen Inhalten) zu einem erhöhten Ausmaß immunisierender Prozesse auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („wertvoller Mensch“) wird somit bestätigt.

Hypothese 2: Korrelation der Selbstkonzeptimmunisierung „wertvoller Mensch“ mit dem Selbstwert, der Depressivität und dem affektiven Erleben. Tabelle 23 gibt einen Überblick über die Interkorrelationen der Variablen des Selbstwertes, der Depressivität und des affektiven Erlebens sowie deren Korrelationen mit dem Ausmaß der Immunisierung („wertvoller Mensch“). Die Korrelationen zum Alter wurden aus explorativen Gründen mit in die Tabelle aufgenommen. Die Interkorrelationen der Selbstwertmaße Rosenberg und ALS mit seinen drei Facetten sind erwartungsgemäß durchgängig hoch. Auch das Korrelationsmuster der anderen Variablen stellt sich erwartungsgemäß dar. Die sehr hohe Korrelation der Maße negativer Effekt und Angst ist durch die hohe inhaltliche Überlappung der beiden Skalen (vier der sechs Items der Angst-Skala sind gleichzeitig Teil der Skala negativer Affekt) zu erklären. Das Ausmaß der Immunisierung ist jedoch entgegen der Erwartung völlig unkorreliert mit den Maßen des Selbstwertes, der Depressivität und des affektiven Erlebens.

Hypothese 2: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung „wertvoller Mensch“ korreliert positiv mit dem Selbstwert, der Depressivität sowie dem affektiven Erleben der Versuchspersonen muss entsprechend zurückgewiesen werden.

Tabelle 23. Interkorrelationen der Variablen des Selbstwerts, der Depressivität und des affektiven Erlebens sowie der Immunisierung („wertvoller Mensch“).

| | Immu | Rosbg | ALS | ALS S | ALS Fa | ALS Fr | ADS | PAS | NAS | FEAR | Alter |
|--------|------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------|-------|
| Immu | | | | | | | | | | | |
| Rosbg | .04 | | | | | | | | | | |
| ALS | -.03 | .69** | | | | | | | | | |
| ALS S | -.07 | .65** | .82** | | | | | | | | |
| ALS Fa | .01 | .50** | .82** | .45** | | | | | | | |
| ALS Fr | -.00 | .53** | .80** | .54** | .49** | | | | | | |
| ADS | -.02 | -.60** | -.55** | -.45** | -.44** | -.45** | | | | | |
| PAS | .01 | .44** | .37** | .33** | .28** | .28** | -.40** | | | | |
| NAS | -.05 | -.45** | -.44** | -.38** | -.32** | -.35** | .61** | -.20** | | | |
| FEAR | -.06 | -.40** | -.39** | -.34** | -.28** | -.35** | .52** | -.14* | .81** | | |
| Alter | -.02 | .07 | .12* | .18** | .07 | .03 | .11 | .03 | .06 | .09 | |

Anmerkung. $N = 274-278$. Immu = Immunisierung „wertvoller Mensch“; Rosbg = Selbstwert Rosenberg; ALS = Selbstwert ALS Gesamtskala; ALS (S) = Selbstwert ALS (Schule); ALS (Fa) = Selbstwert ALS (Familie); ALS (Fr) = Selbstwert ALS (Freizeit); ADS = Depressivität; PAS = positiver Affekt; NAS = negativer Affekt; FEAR = Angsterleben; Korrelation nach Pearson. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Hypothese 3: Reduktion des Angsterlebens in der Experimentalgruppe durch immunisierende Prozesse. Zunächst wurde geprüft, ob sich die Experimental- und die Kontrollgruppe hinsichtlich ihres Angsterlebens unterscheiden. Dazu wurde ein T-Test für unabhängige Stichproben mit der Testvariablen Angst und der Gruppenvariable Experimentalbedingung durchgeführt. Es zeigte sich kein bedeutsamer Mittelwertsunterschied ($T(275) = -.94$, $p = .35$; $M(\text{Experimentalgruppe}) = 2.19$, $M(\text{Kontrollgruppe}) = 2.27$). Die zentrale Frage bezieht sich allerdings auf die Beeinflussung des Angsterlebens in der Experimentalgruppe durch das Ausmaß der Immunisierung. Um zu testen, ob das Ausmaß des Angsterlebens durch immunisierende Prozesse möglicherweise reduziert wird, wurde eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit den Gruppierungsfaktoren Experimentalbedingung sowie Immunisierung (Quartilsplit) gerechnet. Weder die Haupteffekte (Bedingung: $F(3,267) = 0.80$, $p = .37$; Immunisierung: $F(3,267) = 0.35$, $p = .73$) noch der Interaktionseffekt ($F(3,267) = 0.08$, $p = .97$) erreichten jedoch statistische Signifikanz. Auch ein Vergleich ausschließlich der stark bzw. schwach immunisierenden Versuchspersonen (erstes und letztes Quartil) brachte keinerlei Hinweise auf einen möglichen Interaktionseffekt (Angst: $F(1,133) = 0.05$, $p = .83$).

Hypothese 3: das Angsterleben in der Experimentalgruppe wird durch ein hohes Ausmaß immunisierender Prozesse reduziert muss also zurückgewiesen werden.

Unter explorativen Gesichtspunkten wurden dieselben Analysen für das Ausmaß des Erschreckens, das durch das Nachdenken über den Tod bzw. über Zahnschmerzen hervorgerufen wird gerechnet. Im Gegensatz zum Erleben von Angst findet sich für die Testvariable Erschrecken ein signifikanter Mittelwertsunterschied ($T = 4.29$, $df = 275$, $p < .01$; $M(\text{Experimentalgruppe}) = 4.19$, $M(\text{Kontrollgruppe}) = 3.13$). Dieser zeigt sich in der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit den Gruppierungsfaktoren Experimentalbedingung und Immunisierung (Quartilsplit) als Haupteffekt der Bedingung ($F(1,267) = 16.09$, $p < .001$). Ein Haupteffekt des Faktors Immunisierung ($F(3,267) = 0.70$,

$p = .55$) sowie ein Interaktionseffekt beider Faktoren ($F(3,267) = 0.65$, $p = .58$) konnten hingegen nicht spezifiziert werden.

Hypothese 4a-c: Replikation der bereichsspezifischen Befunde (exemplarisch: Sportlichkeit) aus Studie 1. Im Folgenden werden die Ergebnisse für den Bereich Sportlichkeit dargestellt. Die Gliederung orientiert sich dabei an Studie 1: zunächst werden die Zusammenhänge der Variablen Immunisierung, Alter sowie der Ausprägung und der Maße der subjektiven Bedeutsamkeit betrachtet (vgl. Tabelle 24). Anschließend werden die Zusammenhänge der Immunisierung zu den Variablen des Selbstwerts, der Depressivität sowie des affektiven Erlebens thematisiert (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 24. Interkorrelationen der Variablen Ausprägung, Wichtigkeit, Zentralität und Immunisierung des Bereichs Sportlichkeit sowie des Alters.

| Studie 1 Studie 2 | Ausprägung | Wichtigkeit | Zentralität | Alter | Immu S |
|----------------------|------------|-------------|-------------|--------|--------|
| Ausprägung | | .65** | .52** | -.23* | .43** |
| Wichtigkeit | .86** | | .71** | -.18 | .42** |
| Zentralität | .74** | .71** | | -.27** | .36** |
| Alter | -.19** | -.21** | -.25** | | -.18 |
| Immu S | .63** | .61** | .58** | -.17** | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen Interkorrelationen aus Studie 1. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen aus Studie 2. Studie 1: $N = 102-104$. Studie 2: $N = 270-278$. Immu S = Immunisierung Sportlichkeit. Koeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung, * $p < .05$, ** $p < .01$.

Tabelle 25 zeigt die bivariaten Zusammenhänge der Ausprägung, Wichtigkeit, Zentralität und Immunisierung des Bereichs Sportlichkeit sowie des Alters der Versuchspersonen. Für eine direkte Vergleichbarkeit der Datensätze wurden oberhalb der Diagonalen die Koeffizienten aus Studie 1, unterhalb der Diagonalen aus Studie 2 abgebildet. Es zeigt sich, dass die Interkorrelationen der Maße Ausprägung, Wichtigkeit und Zentralität in Studie 2 tendenziell stärker ausgeprägt sind als in Studie 1. Dasselbe gilt für die Korrelationen dieser Variablen mit der Immunisierung des Bereichs. Zu diesem Befund passt möglicherweise, dass auch die absoluten Profilkorrelationen als Maß der Immunisierung für Studie 2 im Stichprobenmittel höher ausfallen als für Studie 1 (Studie 1: $M(r_{FZ}) = .32$; Studie 2: $M(r_{FZ}) = .48$; vgl. Tabelle 4, Tabelle 21). Die Alterskorrelationen liegen für alle Variablen auf vergleichbarem Niveau.

Die Richtungen aller Zusammenhänge stellen sich jedoch in Studie 2 genauso dar wie in Studie 1. *Hypothese 4a: die Maße Ausprägung, Wichtigkeit und Zentralität des Bereichs Sportlichkeit korrelieren positiv mit den Ausmaß seiner Immunisierung sowie Hypothese 4b: das Alter der Versuchspersonen korreliert negativ mit dem Ausmaß der Immunisierung, der Ausprägung, der Wichtigkeit sowie der Zentralität des Bereichs Sportlichkeit* können entsprechend beide angenommen werden.

Tabelle 25. Interkorrelationen der Variablen des Selbstwerts, der Depressivität und des affektiven Erlebens sowie der Immunisierung („Sportlichkeit“).

| Stud1 Stud2 | Immu S | Rosbg | ALS | ALS S | ALS Fa | ALS Fr | ADS | PAS | NAS | FEAR |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|------|
| Immu S | | -.12 | - | - | - | - | -.04 | -.09 | -.17 | - |
| Rosbg | .15* | | - | - | - | - | -.58** | .39** | -.41** | - |
| ALS | .14* | .69** | | - | - | - | - | - | - | - |
| ALS S | .10 | .65** | .82** | | - | - | - | - | - | - |
| ALS Fa | .10 | .50** | .82** | .45** | | - | - | - | - | - |
| ALS Fr | .15* | .53** | .80** | .54** | .49** | | - | - | - | - |
| ADS | -.18** | -.60** | -.55** | -.45** | -.44** | -.45** | | -.45** | .60** | - |
| PAS | .16** | .44** | .37** | .33** | .28** | .28** | -.40** | | -.20** | - |
| NAS | -.19** | -.45** | -.44** | -.38** | -.32** | -.35** | .61** | -.20** | | - |
| FEAR | -.20** | -.40** | -.39** | -.34** | -.28** | -.35** | .52** | -.14* | .81** | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen soweit vorhanden Interkorrelationen aus Studie 1. Unterhalb der Diagonalen Interkorrelationen aus Studie 2. Studie 1: $N = 104$ (Immu) bzw. 199-200; Studie 2: $N = 274$ -278. Immu S = Immunisierung „wertvoller Mensch“; Rosbg = Selbstwert Rosenberg; ALS = Selbstwert ALS Gesamtskala; ALS (S) = Selbstwert ALS (Schule); ALS (Fa) = Selbstwert ALS (Familie); ALS (Fr) = Selbstwert ALS (Freizeit); ADS = Depressivität; PAS = positiver Affekt; NAS = negativer Affekt; FEAR = Angsterleben; Korrelation nach Pearson. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die Interkorrelationen der Variablen Selbstwert (Rosenberg), Depressivität sowie positiver und negativer Affekt liegen in Studie 2 auf vergleichbarem Niveau wie in Studie 1. Überraschend sind hingegen die Korrelationen der Immunisierung: sie erreichen fast durchgängig statistische Signifikanz, einzige Ausnahmen stellen zwei der ALS-Subskalen dar. Dieses Ergebnis entspricht den für Studie 1 formulierten Hypothesen, steht jedoch im Widerspruch zu den empirischen Befunden aus Studie 1. Da die Annahmen hier im Sinne einer Replikation der Befunde aus Studie 1 formuliert wurden, muss *Hypothese 4c: das Ausmaß der Immunisierung im Bereich Sportlichkeit ist nicht korreliert mit dem Selbstwert, der Depressivität sowie dem affektiven Erleben der Versuchspersonen* zurückgewiesen werden.

4.6 Diskussion

Studie 2 verfolgte drei Zielsetzungen: (1) die Absicherung der in Studie 1 korrelativ gefundenen Hinweise auf immunisierende Prozesse gegen mögliche alternative Erklärungen mit Hilfe eines experimentellen Designs, (2) die weitergehende Untersuchung der Funktionalität immunisierender Prozesse, insbesondere auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („wertvoller Mensch“) sowie (3) die Replikation einiger exemplarischer bereichsspezifischer Befunde aus Studie 1. Diese drei Inhaltsbereiche sollen im Folgenden getrennt voneinander diskutiert werden.

4.6.1 Diskussion der experimentellen Induktion immunisierender Prozesse

Die experimentelle Variation von Mortalitätssalienz führte in der Experimentalgruppe zu einer signifikant höheren Profilkorrelation der wahrgenommenen Ausprägungen einer Reihe von Fähigkeiten mit den Diagnostizitäten dieser Fertigkeiten für den Wert eines Menschen. Das bedeutet, dass zumindest ein Teil (in der Kontrollgruppe lag die mittlere Profilkorrelation bereits im substantiellen

Bereich) der Profilähnlichkeit tatsächlich auf ad-hoc-Anpassungsprozesse zurückzuführen ist, die experimentell induzierbar sind, das bedeutet, bei „Bedarf“ eingesetzt werden können. Wie in Kapitel 4.1 bereits argumentiert kann somit ausgeschlossen werden, dass längerfristige, beispielsweise (im engeren Sinne) assimilative Prozesse einzige Ursache der korrelativ gezeigten Profilähnlichkeit sind; vorstellbar und plausibel wären etwa vermehrte assimilative Bemühungen in hoch diagnostischen Bereichen.

Leider lassen sich aus den Daten jedoch keine Rückschlüsse auf die Richtung der Anpassungsprozesse ableiten. Es besteht immer noch die Möglichkeit, dass die Wahrnehmung der Ausprägung von Eigenschaften beispielsweise durch im weiteren Sinne assimilative Prozesse der Wahrnehmungsabwehr oder der Akzeptanzvermeidung an deren Diagnostizität angepasst wird. Für einen Ausschluss dieser alternativen Interpretation müsste gezeigt werden, dass eine experimentell induzierte Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung einer Eigenschaft zu einer Veränderung deren Diagnostizität führt. Dieser Nachweis steht für kindliche und jugendliche Versuchspersonen aufgrund der ethischen Schwierigkeiten (vgl. Kap. 4.1) bislang noch aus. Die vorliegenden Daten leisten also einerseits einen wichtigen Beitrag zum Verständnis immunisierender Prozesse dahingehend, dass es sich tatsächlich um ad-hoc-Anpassungsprozesse handelt; andererseits bedarf es dringend weiterer Daten, die Aufschluss über die Richtung der Anpassungsprozesse geben können. Dieser Punkt soll im Ausblick aufgegriffen werden.

4.6.2 Diskussion der Funktionalität der Immunisierung („wertvoller Mensch“) im Sinne positiver Zusammenhänge zum Selbstwert und affektiven Erleben

In den vorliegenden Daten zeigte sich entgegen der Erwartung kein bivariater Zusammenhang der Immunisierung („wertvoller Mensch“) und des Selbstwerts. Das bedeutet inhaltlich, dass es nicht mit dem Selbstwert korreliert, inwieweit eine Person Fähigkeiten, über die sie selber verfügt als besonders diagnostisch für wertvolle Menschen erachtet (und umgekehrt). In der Diskussion zu Studie 1 wurde bereits die etwas wackelige Analogie der Immunisierung eines spezifischen Bereichs zu dessen Ausprägung herangezogen. Diese lässt den Befund umso erstaunlicher erscheinen, da sich dieser Zusammenhang in den untersuchten Bereichen in Studie 1 beinahe durchgängig (in fünf der sechs Bereiche) zeigte.

Nichtsdestotrotz steht der vorliegende Befund durchaus in Einklang mit früheren Ergebnissen. In Studie 1 wiesen weder die sechs bereichsspezifischen Immunisierungsmaße noch das bereichsübergreifende Maß einer „Immunisierungstendenz“ einen Zusammenhang zum Selbstwert und dem affektiven Erleben auf. In Studie 1 wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch aus den Arbeiten mit erwachsenen Versuchspersonen keine bivariaten Zusammenhänge der jeweils bereichsspezifisch erfassten Immunisierung und des Selbstwerts bekannt sind. Greve et al. (2009) berichteten in der bislang einzigen Studie, die ein vergleichbares Maß der Immunisierung einsetzte („das sagt etwas über den Wert eines Menschen aus“) eine zwar statistisch bedeutsame, in der Ausprägung aber sehr

geringe Korrelation der Immunisierung und des Selbstwerts ($r = .08$, $p < .05$, $N = 1337$ in Greve et al. (2009) vs. $r = .04$, $p > .05$ bei $N = 278$ in Studie 2).

Bislang scheint also einiges dafür zu sprechen, dass tatsächlich kein bivariater Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Immunisierung und dem Selbstwert besteht. Einige mögliche Ursachen für die ausbleibende Korrelation wurden bereits in Studie 1 diskutiert, diese sind auch auf das hier verwendete Maß übertragbar. Hervorzuheben ist zum einen die Tatsache, dass der direkte Zusammenhang zum Selbstwert bei defensiven Prozessen weniger interessant ist, relevanter ist die puffernde Funktion gegenüber Bedrohungen; zum anderen das allgemeine Problem, dass der Nachweis eines defensiven Prozesses zugleich auch ein Indikator seiner Notwendigkeit ist (vgl. Kap. 3.6.2). Vor einer ausführlichen Diskussion des fehlenden Zusammenhangs soll dieses Ergebnis jedoch in der nachfolgenden Studie (3) erst überprüft werden.

Die zweite Hypothese bezogen auf die Funktionalität immunisierender Prozesse beruhte auf einer Kombination der oben formulierten (aber nicht bestätigten) Annahme zur selbstwertsteigernden Funktion immunisierender Prozesse sowie dem aus der TMT stammenden Gedanken, dass Selbstwert als Puffer gegen die durch Mortalitätssalienz hervorgerufene Angst dient. Entsprechend erschien eine angstpuffernde Funktion der Immunisierung nach der Induktion von Mortalitätssalienz naheliegend, konnte aber nicht gezeigt werden.

Hier sollen nun zwei Punkte diskutiert werden. Zum einen stellt sich insbesondere aus Perspektive der TMT die Frage, wieso die Induktion von Mortalitätssalienz nicht zu einem erhöhten Niveau selbstberichteter Angst führt. Dieser Befund wird jedoch in der TMT-Literatur häufiger berichtet (vgl. Solomon et al., 2004). Die Autoren diskutieren ihn dahingehend, dass eben weil die Verfügbarkeit von Todesgedanken zu Angst führen würde eine wirksame „Batterie“ an Prozessen und Strategien existiert, die dazu dient, diesen Zusammenhang zu verhindern. Dies führt zum zweiten Punkt und zurück zur Perspektive dieser Arbeit: angenommen wird, dass die Selbstkonzeptimmunisierung ein Teil dieser „Batterie“ darstellt. Dass sich hier kein puffernder Effekt zeigt kann nun mindestens drei Gründe haben: (1) immunisierende Prozesse erfüllen diese Funktion tatsächlich nicht, (2) ihr Effekt wird möglicherweise überlagert von den Effekten der anderen schützenden Prozessen und Strategien, für die hier nicht kontrolliert werden kann, oder (3) die verwendeten Maße sind nicht geeignet, um einen möglicherweise bestehenden Effekt aufzuzeigen. Dies berührt einen ernstzunehmenden Kritikpunkt an der vorliegenden Studie: die Wahl des Maßes zur Erfassung der Angst. Es wurde, vor allem aus ökonomischen Überlegungen heraus, ein einfacher Schätzer der Angst gewählt. Nach Watson und Clark (1994) wurde die PANAS-Skala um zwei angstbezogene Items erweitert, so dass aus diesen sowie vier weiteren Items, die bereits in der NAS-Subskala enthalten waren, eine weitere Subskala „Angst“ gebildet werden konnte. Die psychometrische Qualität des so gewonnenen Maßes ist zwar akzeptabel, problematisch ist jedoch der Bezugszeitraum. Dieser wurde wie bereits in Studie 1 für die gesamte PANAS-Skala auf die vergangenen vier Wochen festgelegt; entsprechend bezieht sich die selbstberichtete Angst ebenfalls auf die vergangenen vier Wochen. Somit ist das Maß ver-

mutlich wenig (wenn überhaupt) geeignet, aktuelle direkte wie indirekte Effekte auf das Angsterleben abzubilden; hier wäre ein situatives Maß notwendig gewesen.

Um dem Aspekt der situativen Veränderung etwas näherzukommen wurden in explorativen Analysen die Effekte für die Variable „Wie sehr erschreckt es dich, über deinen Tod/über Zahnschmerzen nachzudenken“ überprüft. Hier zeigt sich zumindest ein Mittelwertsunterschied zwischen der Experimental- und der Kontrollgruppe, das bedeutet, das Nachdenken über den eigenen Tod führt zu stärkerem Erschrecken als das Nachdenken über Zahnschmerzen. Ein Interaktionseffekt der Immunisierung zeigt sich allerdings auch für diese Variable nicht.

Da zusätzlich zu diesem Defizit die Annahme der angstpuffernden Funktion der Immunisierung stark auf den Gedanken der Terror Management-Theorie beruht und der vorausgesetzte Zusammenhang der Immunisierung zum Selbstwert zumindest in dieser Stichprobe gar nicht nachgewiesen konnte erscheint es insgesamt fraglich, ob diese Befunde sowie etwaige weiterführende Überlegungen dazu das Verständnis der Funktionalität der Selbstkonzeptimmunisierung tatsächlich voranbringen können. Auf eine weitere Diskussion soll deshalb an dieser Stelle verzichtet werden.

4.6.3 Diskussion der bereichsspezifischen Befunde zur Sportlichkeit (Replikation Studie 1)

Das Befundmuster der bereichsspezifischen Auswertungen entspricht genau dem aus Studie 1. Die Maße Ausprägung, Wichtigkeit und Zentralität des Bereichs Sportlichkeit sind hoch korreliert mit dem Ausmaß dessen Immunisierung. Die Alterskorrelationen all dieser Variablen sind dagegen negativ: je älter die Versuchspersonen, desto geringer schätzen sie ihre Sportlichkeit ein, desto weniger wichtig und weniger zentral ist sie, und desto weniger immunisieren sie auch diesen Bereich. Das ist – obwohl ausschließlich exemplarisch für einen Bereich – dennoch ein starker Hinweis darauf, dass die Entwicklungsdynamiken all diese Aspekte bereichsspezifisch, aber nicht zufällig sind. Ob körperliche Veränderungen (die Stichproben sind beide mehrheitlich weiblich), allgemeine Verschiebungen der Interessen oder Lebensbereiche in dieser Altersgruppe oder strukturelle Bedingungen, denen gerade diese Zielgruppe ausgesetzt ist (die Stichproben wurden Großteils an derselben Schule rekrutiert, denkbar wäre z.B. eine verstärkte Sportförderung in den unteren Jahrgängen) für diese Regelmäßigkeit verantwortlich ist bleibt offen – nichtsdestotrotz stellt sie ein spannendes Ergebnis dar.

Etwas überraschend war der Befund, dass die Immunisierung der Sportlichkeit in Studie 2 beinahe durchgängig signifikante Korrelationen zu den Maßen des Selbstwerts, der Depressivität und des affektiven Erlebens aufwies. Diese Zusammenhänge wurden in Studie 1 theoretisch abgeleitet und als Hypothesen formuliert, aber empirisch nicht bestätigt; hier zeigten sie sich nun. Inhaltlich hängen diese Unterschiede möglicherweise mit einer weiteren Auffälligkeit zusammen: sowohl die mittleren Profilkorrelationen und die Mittelwerte der Ausprägung und der Wichtigkeit als auch die Korrelationen der Immunisierung zu den Maßen der Ausprägung, Wichtigkeit und Zentralität als auch deren Interkorrelationen liegen in Studie 2 deskriptiv auf höherem Niveau als in Studie 1. Das könnte vermuten lassen, dass die Sportlichkeit, aus welchen Gründen sei dahingestellt, für die Stichprobe aus

Studie 2 eine „größere Rolle“ spielt, was sich wiederum auf die Auswirkungen ihrer Immunisierung auf das – im weitesten Sinne – Wohlbefinden auswirken könnte.

4.6.4 Kritische Betrachtung und Ausblick

Auch in Studie 2 sind an dieser Stelle zunächst wieder Einschränkungen zu nennen, die sich aufgrund der Selektivität der Stichprobe ergeben. Wie bereits in Studie 1 beteiligten sich auch hier insgesamt deutlich mehr weibliche als männliche Versuchspersonen (66 % weiblich), auch wenn das Geschlechterverhältnis in der Schülerstichprobe bereits etwas ausgeglichener war (59 % weiblich). Zudem verfügt die Stichprobe, die sich ausschließlich aus Gymnasiasten und Studierenden zusammensetzt über ein überdurchschnittliches Bildungsniveau. Auch über diese Gemeinsamkeiten hinaus ist von einer großen Ähnlichkeit beider Stichproben auszugehen, da ein Großteil der Teilnehmer an derselben Schule bzw. Universität befragt wurden. Dies könnte insbesondere für die Interpretation der Replikationsbefunde (Hypothese 4) eine Rolle spielen, dahingehend, dass Studie 2 möglicherweise nicht optimal geeignet ist, stichprobenbezogene Besonderheiten der ersten Studie auszuschließen. Einen weiteren Kritikpunkt stellt die unregelmäßige Altersverteilung dar. Probanden in der zweiten Hälfte der Adoleszenz sind in Studie 2 deutlich unterrepräsentiert. Eine Möglichkeit wäre gewesen, die Stichprobe um weitere (überwiegend männliche) Schüler der Kollegstufe sowie um Studierende zu erweitern. Da dies allerdings nur wenig zusätzlichen Erkenntnisgewinn versprach, wurde darauf verzichtet.

Zwei weitere kritische Punkte wurden im Verlauf der Diskussion bereits angesprochen. Der erste bezieht sich auf das ungünstige Maß für das Angsterleben, das dazu führt, dass die Überprüfung der Funktionalität im Sinne des angstpuffernden Effekts nicht gut interpretierbar ist.

Wesentlich bedeutsamer erscheint jedoch die Einschränkung, die sich aufgrund des Studiendesigns bzw. aufgrund der Wahl der experimentellen Variation ergibt. Wie bereits ausführlich diskutiert ist diese nicht geeignet, die ursprüngliche Forschungsfrage vollständig zu beantworten. Dies führt direkt zu einem Fazit und den Forschungsdesiderata, die sich aus dieser Studie ergeben: die Daten tragen durchaus zum Verständnis der Selbstkonzeptimmunisierung bei, insbesondere dadurch, dass durch die experimentelle Induktion immunisierender Prozesse ein Teil durchaus plausibler alternativer Interpretationen für das Zustandekommen der Profilkorrelationen (zumindest als alleinige Ursache) ausgeschlossen werden können.

Gleichzeitig müssen sie aber dringend ergänzt werden durch Studien, die dazu beitragen können, Aussagen über die Richtung der Anpassungsprozesse zu treffen. Sind experimentelle Studien aus ethischen Gründen problematisch, könnten längsschnittliche (korrelative oder quasiexperimentelle) Studien eine vielversprechende Alternative darstellen.

5 Studie 3

5.1 Forschungsfrage

Nach den zwei querschnittlichen Designs in Studien 1 und 2 soll in Studie 3 nun erstmals der Blick tatsächlich auf den Prozess der Selbstkonzeptimmunisierung gerichtet werden. Da es aus den dargelegten Gründen nicht möglich ist, Selbstkonzeptveränderungen experimentell zu induzieren, scheint eine aussichtsreiche Alternative darin zu bestehen, natürlich vorkommende Selbstkonzeptveränderungen zu nutzen. Eine Möglichkeit ist, über zwei Messzeitpunkte hinweg Veränderungen in der subjektiv wahrgenommenen Ausprägung bestimmter Eigenschaften zu beobachten und zu prüfen, ob diese auch mit entsprechenden Veränderungen der Diagnostizitäten dieser Eigenschaften für den allgemeinen Selbstwert (oder eine Näherung an diesen, vgl. Studie 2, Maße Studie 3) einhergehen. Damit können zwar leider immer noch keine belastbaren, über Plausibilität hinausgehenden Aussagen über die Richtung der Veränderung getroffen werden; nichtsdestotrotz stellt die Einbeziehung der Prozessperspektive – eine Veränderung der Ausprägung führt zwar nicht zwingender Weise, aber geht zumindest einher mit einer Veränderung der Diagnostizität – eine deutliche Bereicherung bisheriger querschnittlicher Ergebnisse dar, die sich lediglich auf die Ergebnisse immunisierender Prozesse („Immunität“) bezogen.

Für die praktische Umsetzung soll ein Kontext gewählt werden, in dem die Wahrscheinlichkeit hoch ist, innerhalb relativ kurzer Zeit bei einem großen Teil der Stichprobe Veränderungen im Selbstkonzept beobachten zu können (vgl. Greve & Wentura, 2010). Ein einschneidendes Ereignis in der späten Kindheit bzw. dem Übergang zum frühen Jugendalter stellt der Übertritt auf die weiterführende Schule dar (vgl. z. B. Beelmann, 2006; Büchner & Koch, 2001; Sirsch, 2000; Griebel & Niesel, 2011). Der Schulübertritt wurde von einer Reihe von Autoren als kritisches Lebensereignis eingeordnet (vgl. z. B. Beelmann, 2006; Elben, Lohaus, Ball & Klein-Heßling, 2003; Sirsch, 2000). Dabei resultiert die Bedeutung des Schulübertritts zum einen aus seiner Relevanz für zukünftige Ausbildungs- und Berufschancen: das deutsche Schulsystem ist extrem undurchlässig, ein Wechsel der Schulform selten, und falls praktiziert, dann fast ausschließlich in „absteigende“ Richtung (vgl. z. B. Baumert, Trautwein & Artelt, 2003; Beelmann, 2006; Griebel & Niesel, 2011). Zum anderen bringt er erhebliche Veränderungen in der Lebenswelt und den täglichen Handlungsrouinen der Kinder mit sich: ein neues, meist größeres Schulgebäude, ein neuer, häufig weiterer Schulweg, neue, längere Unterrichtszeiten, Fachlehrer statt Klassenlehrer, größere Klassen mit vielen bislang unbekannten Kindern, neue Fächer. Dazu kommen neue Leistungsanforderungen, die zwar je nach Schulart variieren, aber in der Regel höher liegen sowie neue Anforderungen an Selbstständigkeit und Disziplin der Kinder (für einen Überblick vgl. z. B. Beelmann, 2006). Aus der Vielzahl der Veränderungen, mit denen die Kinder konfrontiert sind werden zwei Bereiche von vielen Autoren übereinstimmend als besonders relevant eingeschätzt: die sozialen Beziehungen innerhalb der neuen Klasse sowie die Schulleistungen (vgl. z. B. Beelmann, 2006; Griebel & Niesel, 2011; Mitzlaff & Wiederhold, 1989). Die Relevanz beider Bereiche dürfte bereits unabhängig vom Schulübertritt unumstritten sein. Seiffge-Krenke, Gelhaar und

Kollmar führen „Schwierigkeiten mit Gleichaltrigen in der Klasse“ sowie „Sorgen über die Schulleistung“ (2007, S. 163) als häufig bestätigte schulspezifische Stressoren auf. Durch den Übertritt wird die Situation noch einmal drastisch verschärft. In Bezug auf die soziale Integration gilt es, innerhalb weniger Wochen in einem neu entstehenden und in der Regel für mehrere Jahre geltenden sozialen Gefüge einen Platz einzunehmen und zu behaupten (vgl. z. B. Beelmann, 2006) – in einer Entwicklungsphase, in der soziale Beziehungen aufgrund des bevorstehenden Eintritts in die Pubertät zunehmend an Bedeutung gewinnen (vgl. exemplarisch Silbereisen & Weichold, 2012). Ähnlich stellt sich die Situation im Hinblick auf die Schulleistung dar. Auch bei der Vergabe erster Noten geht es um Statuszuweisung; vor allem aber gilt es, sich auf der gewählten Schulform zu beweisen. Dies führt bei den Kindern häufig zur Wahrnehmung von Leistungsdruck, der nicht zuletzt durch elterliche Erwartungen und Hoffnungen – auch in Form gutgemeinter Anteilnahme und Begleitung – verstärkt wird (vgl. z. B. Beelmann, 2006). Diese Umstände veranlassen Griebel und Niesel dazu, den Punkt „akademisches (...) und soziales Selbstkonzept (...) optimieren“ (2011, S. 208) in einer Auflistung individueller Entwicklungsaufgaben, die sich den Kindern im Kontext des Schulübertritts stellen an erster Stelle aufzuführen.

Es deutet also einiges darauf hin, dass der Übertritt von der Grund- auf die weiterführende Schule mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Selbstkonzeptveränderungen bezüglich mehrerer Inhaltsbereiche, insbesondere aber in den Bereichen „soziale Integration“ und „Schulleistung“ führt. Diese Selbstkonzeptveränderungen sollen in der vorliegenden Studie für die Untersuchung immunisierender Prozesse genutzt werden.

Ein Nachteil, den der Schulübertritt nach der vierten Klasse als Untersuchungskontext mit sich bringt ist, dass er in den meisten Bundesländern (die einzigen Ausnahmen stellen Berlin und Brandenburg dar) durch das Schulsystem vorgegeben und somit für alle Kinder obligatorisch ist, dass also die Rekrutierung einer Kontrollgruppe nicht bzw. nur unter erheblichem Aufwand zu realisieren ist. Aber auch ohne quasiexperimentelles Kontrollgruppendesign erscheint das Vorhaben vielversprechend: von Interesse sind für die vorliegende Arbeit ja nicht primär die Konsequenzen, welche ein Schulwechsel nach der vierten Klasse auf das kindliche Selbstkonzept hat, sondern die Frage, ob eine Selbstkonzeptveränderung im Sinne einer veränderten Ausprägungswahrnehmung bestimmter Eigenschaften einhergeht mit einer Veränderung der Diagnostizitäten dieser Eigenschaften.

Studie 3 dient also der weiterführenden Untersuchung der Selbstkonzeptimmunisierung und ihrer Funktionalität, wobei der Schwerpunkt diesmal auf dem Prozess der Immunisierung liegt. Dafür sollen zwei unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden. Die erste bezieht sich wie bereits in den vorangegangenen Studien auf die individuellen Operationalisierungen relevanter Eigenschaften (soziale Integration, umschrieben mit „beliebt“ sowie Schulleistung, umschrieben mit „ein guter Schüler sein“) bzw. dessen, was ein „prima Kind“ ausmacht. Im Vordergrund steht hier die Frage, ob eine Veränderung der Profile wahrgenommener Ausprägungen bestimmter Fertigkeiten auch mit einer Veränderung der Profile der Diagnostizitäten dieser Fertigkeiten für den relevanten übergeord-

neten Selbstkonzeptbereich einhergeht. Der Frage der Funktionalität soll wie in den vorangegangenen Studien durch die Überprüfung bivariater und moderierender Zusammenhänge der intraindividuellen Profilähnlichkeiten zum Selbstwert sowie einem Maß psychischen und physischen Wohlbefindens nachgegangen werden.

Die zweite Perspektive bezieht sich auf die erwarteten Selbstkonzeptveränderungen in den Bereichen „beliebt“ und „guter Schüler“ und zielt erstmalig auf interindividuelle (Gruppen-)Unterschiede ab. Lässt sich bei Kindern mit verbesserter und verschlechterter wahrgenommener Ausprägung auch eine unterschiedliche Entwicklung der Diagnostizität der jeweiligen Bereiche nachweisen? Auch die Frage der Funktionalität soll aus dieser Sichtweise überprüft werden. Im Folgenden werden die Annahmen im Einzelnen dargestellt und abschließend als Hypothesen formuliert.

5.1.1 Immunisierende Prozesse: intraindividuelle Perspektive

In den Studien 1 und 2 konnten für mehrere Selbstkonzeptbereiche positive Profilkorrelationen zwischen den Ausprägungen und Diagnostizitäten einer Reihe konkreter Operationalisierungen gezeigt werden. Grundlegende Annahme der vorliegenden Studie ist zunächst, dass auch für die Bereiche Schulleistung („guter Schüler“) und soziale Integration („beliebt“) sowie für die Ebene des allgemeinen Selbstwerts (in der Näherung „prima Kind“) zu beiden Messzeitpunkten entsprechende positive Profilkorrelationen bestehen.

Hypothese 1a: Es bestehen zu beiden Messzeitpunkten positive Profilkorrelationen in den Bereichen „beliebt“ und „guter Schüler“ sowie auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („prima Kind“).

Die Neuerung in dieser Studie besteht nun in der Möglichkeit, die Messzeitpunkte zueinander in Beziehung setzen zu können. Die zentrale Frage, die hier beantwortet werden soll wurde im vorangegangenen Abschnitt bereits formuliert: geht eine Veränderung des Profils wahrgenommener Ausprägungen einer Reihe von Fertigkeiten auch mit einer Veränderung des Profils der Diagnostizitäten dieser Fertigkeiten für den relevanten übergeordneten Selbstkonzeptbereich einher? Für die methodische Umsetzung bedeutet dies, dass Profilkorrelationen berechnet werden, in die anstelle der Messwerte zu jeweils einem Messzeitpunkt sowohl für die wahrgenommenen Ausprägungen als auch für die Diagnostizitäten Veränderungswerte eingehen, operationalisiert über die unstandardisierten Residuen der Regression der Messwerte von t2 auf t1 (Greve & Wentura, 2003, vgl. Kap. 5.3.3). Die Annahme lautet, dass sich neben den querschnittlichen Profilkorrelationen zu beiden Messzeitpunkten auch positive Profilkorrelationen der Veränderung für die Bereiche „beliebt“ und „guter Schüler“ sowie dafür zeigen, was es bedeutet ein „prima Kind“ zu sein.

Hypothese 1b: Es bestehen positive Profilkorrelationen der Veränderungen der Selbsteinschätzungen und der Veränderungen der Diagnostizitäten (Residuen der Regression von t2 auf t1) derjenigen Inhaltsbereiche, die zur Operationalisierung des allgemeinen Selbstwertes

(Näherung „prima Kind“) sowie der Bereiche „beliebt“ und „guter Schüler“ herangezogen wurden.

5.1.2 Funktionalität: bivariate Zusammenhänge der Profilkorrelationen zu Selbstwert und Wohlbefinden

Diese Annahme bezieht sich auf die direkten bivariaten Zusammenhänge zwischen der Höhe der Profilkorrelationen als Maß der Immunisierung und dem Selbstwert sowie dem Wohlbefinden der Kinder. Zunächst sollen mit Hilfe der synchronen Profilkorrelationen zu beiden Messzeitpunkten die Ergebnisse vorangegangener Studien überprüft werden. Diese stellten sich bislang eher uneinheitlich dar: für die Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts (Näherung „das macht den Wert eines Menschen aus“; Greve et al., 2009, „wertvoller Mensch“, Studie 2) zeigte sich in einem Fall ein schwacher, aber statistisch bedeutsamer (Greve et al., 2009), im anderen Fall kein statistisch bedeutsamer Zusammenhang (Studie 2). Aus theoretischen Gründen (vgl. Kap. 4.1.2, Studie 2) wird für die vorliegende Studie ein positiver Zusammenhang zum Selbstwert und dem Wohlbefinden der Versuchspersonen erwartet.

Hypothese 2a: Die Profilkorrelation auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts (in der Näherung „prima Kind“) korreliert zu beiden Messzeitpunkten positiv mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden der Versuchspersonen.

Für die bereichsspezifische Immunisierung fanden sich in Studie 1 keine signifikanten korrelativen Zusammenhänge, in Studie 2 korrelierte die Immunisierung im Bereich Sportlichkeit hingegen schwach, aber signifikant positiv mit dem Selbstwert, dem affektiven Erleben und der Depressivität der Versuchspersonen. Da aufgrund eines Wechsels sowohl der Selbstkonzeptbereiche als auch der Operationalisierungen des Selbstwerts und des Wohlbefindens eine Replikation dieser Daten nicht möglich ist, soll hier unter explorativen Gesichtspunkten geprüft werden, ob korrelative Zusammenhänge der Höhe der bereichsspezifischen Profilkorrelationen sowie der eingesetzten Maße des Selbstwerts und des Wohlbefindens bestehen.

Über diese querschnittlichen Analysen hinaus soll mit Hilfe der vorliegenden Daten insbesondere geprüft werden, ob die längsschnittlichen Maße der Selbstkonzeptimmunisierung, also die Profilkorrelationen der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität korreliert sind mit Variablen des Selbstwerts und des Wohlbefindens. Für die Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („prima Kind“) soll der Zusammenhang als Hypothese formuliert, für die bereichsspezifische längsschnittliche Immunisierung explorativ überprüft werden.

Hypothese 2b: Die Profilkorrelation der Veränderungswerte für den Bereich „prima Kind“ korreliert positiv mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden der Versuchspersonen zu Messzeitpunkt 2.

5.1.3 Funktionalität: moderierender Effekt der Profilkorrelationen

In Studie 1 wurde versucht, einen etwaigen belastungspuffernden Effekt der Immunisierung mit Hilfe eines Schätzers des allgemeinen Belastungsempfindens zu überprüfen. Wie diskutiert lag ein grundsätzliches Problem dieser Vorgehensweise darin, dass es sich um eine unspezifische Belastung handelte, und nicht überprüft werden konnte, ob (und darüber hinaus inhaltlich auch nicht sehr nahe lag, dass) diese überhaupt Konsequenzen für das Selbstkonzept in denjenigen Bereichen hat, in denen die Immunisierung erhoben wurde. Ein Anliegen der vorliegenden Studie war es also, die Bedrohung des Selbstkonzepts sowie die Erfassung der Immunisierung besser aufeinander abzustimmen. Passend zur Erfassung der Immunisierung im Bereich Schulleistung („guter Schüler“) wurden zu beiden Messzeitpunkten Noten der Schülerinnen und Schüler in mehreren Fächern erhoben. Aus der Durchschnittsnote der drei Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch wurde ein Differenzmaß gebildet, das eine Verbesserung bzw. Verschlechterung der Schulleistung abbildet. Die Annahme, die nun überprüft werden soll geht dahin, dass das Ausmaß der Immunisierung im Bereich „guter Schüler“ den Zusammenhang zwischen der Notenveränderung von der vierten zur fünften Klasse und dem Selbstwert sowie dem Wohlbefinden der Kinder beeinflusst.

Hypothese 3: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung „guter Schüler“ zu t2 moderiert den Zusammenhang zwischen einer Veränderung der durchschnittlichen Schulnoten und dem Selbstwert sowie dem Wohlbefinden zu t2 im Sinne eines stresspuffernden Effekts.

5.1.4 Immunisierende Prozesse: interindividuelle Perspektive

Für die folgenden Annahmen soll nun die Perspektive geändert werden: statt intraindividuellen Profilkorrelationen über Listen von Fertigkeiten werden nun Veränderungen von Ausprägung und Diagnostizität in den zwei interessierenden Bereichen „beliebt“ und „guter Schüler“ aus interindividueller Perspektive betrachtet. Dabei wird zunächst angenommen, dass für diese Bereiche positive interindividuelle Korrelationen der wahrgenommenen Ausprägungsveränderung und der Veränderung der Diagnostizität bestehen.

Hypothese 4a: die Veränderungswerte (Regressionsresiduen) der Ausprägung des Bereichs „beliebt“ korrelieren positiv mit der Veränderung (Regressionsresiduen) dessen Diagnostizität dafür, ein „prima Kind“ zu sein.

Hypothese 4b: die Veränderungswerte (Regressionsresiduen) der Ausprägung des Bereichs „guter Schüler“ korrelieren positiv mit der Veränderung (Regressionsresiduen) dessen Diagnostizität dafür, ein „prima Kind“ zu sein.

Weiterhin wird angenommen, dass eine tatsächliche Veränderung bezüglich der Selbsteinschätzung der Ausprägung einer spezifischen Eigenschaft mit einer Veränderung deren Diagnostizität dafür einhergeht, was es bedeutet ein „prima Kind“ zu sein. Dies sollte sich darin zeigen, dass diejenigen

Kinder, deren Selbsteinschätzung bezüglich einer Eigenschaft sich von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 verringert hat, dem Bereich zu t2 eine niedrigere Diagnostizität zuschreiben als zu t1 sowie als Kinder, deren Selbsteinschätzung sich im selben Zeitraum verbessert hat.

Hypothese 4c: die Gruppe von Kindern, deren Selbsteinschätzung bezüglich der Eigenschaft „beliebt“ sich von t1 zu t2 verschlechtert hat zeigen zu t2 eine niedrigere Diagnostizität der Eigenschaft dafür, ein „prima Kind“ zu sein als zu t1 und als die Gruppe mit verbesserter Ausprägungswahrnehmung.

Hypothese 4d: die Gruppe von Kindern, deren Selbsteinschätzung bezüglich der Eigenschaft „guter Schüler“ sich von t1 zu t2 verschlechtert hat zeigen zu t2 eine niedrigere Diagnostizität der Eigenschaft dafür, ein „prima Kind“ zu sein als zu t1 und als die Gruppe mit verbesserter Ausprägungswahrnehmung.

5.1.5 Funktionalität der Immunisierung aus interindividueller Perspektive

Auch der Frage nach der Funktionalität immunisierender Prozesse soll unter interindividueller Perspektive nachgegangen werden. Eine neue Möglichkeit eröffnet sich an dieser Stelle durch das Messwiederholungsdesign mit dem Fokus auf Veränderungen in den beiden Bereichen soziale Integration und Schulleistung. Bisher wurden verschiedene „Drittvariablen“ (Belastungsindikator in Studie 1, Notenveränderung in Studie 3, Hypothese 3) eingesetzt um zu prüfen, ob die Enge der intraindividuellen Profilkorrelation deren Effekte auf den Selbstwert oder das Wohlbefinden beeinflusst. Hier ist es nun möglich direkt zu überprüfen, ob eine nachgewiesene Selbstkonzeptveränderung im Sinne der Ausprägungsveränderung in ihren Konsequenzen für Selbstwert und Wohlbefinden durch die gleichzeitige Veränderung der Diagnostizität positiv beeinflusst wird.

Hypothese 5a: Die Veränderung der Diagnostizität des Bereichs „beliebt“ dafür, ein „prima Kind“ zu sein moderiert den Zusammenhang zwischen der Veränderung der Ausprägung des Bereichs und dem Wohlbefinden sowie dem Selbstwert.

Hypothese 5b: Die Veränderung der Diagnostizität des Bereichs „guter Schüler“ dafür, ein „prima Kind“ zu sein moderiert den Zusammenhang zwischen der Veränderung der Ausprägung des Bereichs und dem Wohlbefinden sowie dem Selbstwert.

Die zweite Annahme in Bezug auf die Funktionalität fokussiert den angenommenen defensiven Charakter der Selbstkonzeptimmunisierung und somit diejenigen Kinder, deren selbsteingeschätzte Ausprägung sich über die Messzeitpunkte verschlechtert hat. Für diese Gruppe sollten sich Unterschiede in der mittleren Veränderung des Selbstwerts und des Wohlbefindens zeigen in Abhängigkeit davon, ob die Diagnostizität der betreffenden Bereiche im selben Zeitraum ab- oder aufgewertet wurde. Die Annahme lautet, dass bei Verschlechterung der wahrgenommenen Ausprägung der Selbstwert und das Wohlbefinden eine positivere Entwicklung zeigen sollten, wenn gleichzeitig die Diagnostizität des Bereichs abgewertet (vs. aufgewertet) wurde.

Hypothese 5c: Bei Verringerung der wahrgenommenen Ausprägung im Bereich „beliebt“ wirkt sich die Abwertung der Diagnostizität des Bereichs positiv auf die Entwicklung des Selbstwerts und des Wohlbefindens aus.

Hypothese 5d: Bei Verringerung der wahrgenommenen Ausprägung im Bereich „guter Schüler“ wirkt sich die Abwertung der Diagnostizität des Bereichs positiv auf die Entwicklung des Selbstwerts und des Wohlbefindens aus.

5.2 Studiendesign und Stichprobenbeschreibung

Zur Überprüfung dieser Hypothesen wurde eine korrelative Fragebogenstudie mit Messwiederholung konzipiert. Der erste Messzeitpunkt (t1) lag am Ende der vierten Grundschulklasse, der zweite Messzeitpunkt (t2) nach dem Schulübertritt zum Halbjahr der fünften Klasse an der weiterführenden Schule. Nach Genehmigung durch die Niedersächsische Landesschulbehörde wurden die Daten im Juni 2010 (t1) sowie im Januar und Februar 2011 (t2) erhoben. Die Konzeption der Fragebögen sowie die Durchführung der gesamten Studie erfolgte in enger Zusammenarbeit mit und unter großer Unterstützung durch Frau Julia Pilatus (BSc-Psych) im Rahmen ihres Projektpraktikums und ihrer Masterarbeit.

Die Datenerhebung zu t1 erfolgte in den vierten Klassen elf teilnehmender Grundschulen in städtischer oder kirchlicher Trägerschaft im Stadtgebiet und der Region Hildesheim. Es beteiligten sich 291 Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen neun und zwölf Jahren ($M = 10.02$, $SD = 0.59$, vgl. Tabelle 26). Zu t2 wurden insgesamt 449 Schülerinnen und Schüler der fünften Klassen fünf teilnehmender weiterführender Schulen im Stadtgebiet Hildesheim befragt. Sie waren zwischen neun und dreizehn Jahren alt ($M = 10.57$, $SD = .65$, vgl. Tabelle 26). Die längsschnittliche Stichprobe, für die Daten zu beiden Messzeitpunkten vorliegen besteht aus 86 Schülerinnen und Schülern, die zu t1 zwischen neun und zwölf Jahren alt waren ($M = 10.05$, $SD = .61$, vgl. Tabelle 26); das entspricht 29.55 % der Stichprobe zu t1. Die Kinder der längsschnittlichen Stichprobe unterscheiden sich in Bezug auf ihr Alter, das Ausmaß der Immunisierung („beliebt“, „guter Schüler“, „prima Kind“) und ihren Notenschnitt in den drei Kernfächern zu beiden Messzeitpunkten nicht von den Kindern, die jeweils nur zu einem Messzeitpunkt befragt wurden. Lediglich in Bezug auf den Selbstwert und ihr Wohlbefinden zeigen die Kinder der längsschnittlichen Stichprobe in der vierten Klasse einen Vorteil gegenüber ihren Mitschülern (Selbstwert: $t = -2.27$, $p < 0.05$; Wohlbefinden: $t = -1.84$, $p < 0.05$); in der fünften Klasse ist kein derartiger Unterschied mehr festzustellen. Die Zuordnung der Datensätze zu t1 und t2 erfolgte anonymisiert über einen Code, der in beiden Fragebögen erhoben wurde.

Tabelle 26. Stichprobenbeschreibung Studie 3.

| | | <i>N</i> | davon weiblich | Alter | | |
|----------------|-----------------------|----------|-------------------|-------|----------|-----------|
| | | | | range | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| 4. Klasse (t1) | gesamt | 291 | 146 | 9-12 | 10.02 | 0.59 |
| 5. Klasse (t2) | gesamt | 449 | 222 | 9-13 | 10.57 | 0.65 |
| | Gymnasium Himmelsthür | 98 | 60 | 9-12 | 10.45 | 0.54 |
| | Gymnasium Josephinum | 109 | 53 | 9-11 | 10.35 | 0.50 |
| | IGS Stadtmitte | 116 | 58 | 10-12 | 10.71 | 0.72 |
| | Renata-Realschule | 70 | 31 | 10-12 | 10.67 | 0.74 |
| | Don-Bosco-Schule | 56 | 20 | 10-13 | 10.79 | 0.68 |
| Längsschnitt | gesamt | 86 | 40 | 9-12 | 10.05 | 0.61 |
| | Gymnasium Himmelsthür | 11 | 8 | 9-11 | 10.00 | 0.45 |
| | Gymnasium Josephinum | 19 | 6 | 9-10 | 9.95 | 0.23 |
| | IGS Stadtmitte | 33 | 15 | 9-12 | 10.18 | 0.81 |
| | Renata-Realschule | 13 | 7 | 9-11 | 10.15 | 0.56 |
| | Don-Bosco-Schule | 10 | 4 | 9-10 | 9.70 | 0.48 |

Anmerkung. Teilnehmende Grundschulen: GS Achtm, GS Bonifazius, GS Didrik-Pining, GS Drispstedt, GS Johannes, GS Mauritius, GS Moritzberg, GS Neuhof, GS Nord, GS Pfaffenstieg, GS Sorsum. Altersangaben der Längsschnittstichprobe zu t1.

Das Verhältnis der Geschlechter stellt sich in Studie 3 ausgeglichen dar. Zum ersten Messzeitpunkt waren 50.17 % der Stichprobe Mädchen, zum zweiten Messzeitpunkt 49.44 %. In der längsschnittlichen Stichprobe sind die Mädchen mit 46.51 % geringfügig unterrepräsentiert.

Die Daten wurden im Klassenkontext im Rahmen einer regulären Unterrichtsstunde erhoben. Vor der Datenerhebung wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt. Die Datenerhebung erfolgte zu t1 anteilig durch die Autorin sowie durch Julia Pilatus im Rahmen ihres Projektpraktikums, zu t2 vollständig durch Julia Pilatus im Rahmen ihrer Masterarbeit.

5.3 Maße

5.3.1 Maße des ersten Messzeitpunktes

Selbstkonzeptimmunisierung „prima Kind“. Die Erfassung der Selbstkonzeptimmunisierung erfolgte in Studie 3 wie bereits in Studie 2 sowohl bereichsspezifisch als auch auf Ebene des globalen Selbstwertes. Als Näherung an den Selbstwert wurde die Formulierung „wertvoller Mensch“ an das jüngere Alter der Stichprobe angepasst. Dazu wurde eine ausführliche Umschreibung gewählt, welche die abstrakte Bedeutung leichter verständlich machen soll: „Manche Kinder sind einfach in Ordnung, an denen kann man nichts aussetzen, sie sind prima, werden von den anderen einfach gemocht“ (zusammengefasst durch das Schlagwort „prima Kind“). Operationalisiert wurde dies durch sieben Eigenschaften (sind gute Schüler, sportlich, religiös, musikalisch, beliebt, haben viele Hobbies, kommen mit ihren Familien gut aus; vgl. Anhang E), die bezüglich ihrer wahrgenommenen aktuellen Ausprägung und ihrer Diagnostizität auf fünfstufigen Likert-Skalen (1 = „stimmt gar nicht“ bis 5 = „stimmt voll und ganz“) bewertet werden sollten. Die fünfstufige Erfassung (vs. achtfach in Studien

1 und 2) wurde gewählt, um für die junge Stichprobe im gesamten Fragebogen ein einheitliches und möglichst übersichtliches Erhebungsformat zu gewährleisten. Aus den Daten wurden analog zu Studien 1 und 2 Profilkorrelationen nach Pearson berechnet, die als Maß der Immunisierung interpretiert werden. In die weiteren Analysen gehen wiederum Fishers-Z-transformierte Koeffizienten ein.

Bereichsspezifische Selbstkonzeptimmunisierung. Die bereichsspezifische Erfassung der Immunisierung erfolgte in den zwei Bereichen soziale Integration und Schulleistung, im Fragebogen formuliert als „beliebt“ und „guter Schüler“. Beide Bereiche wurden durch jeweils zehn Fertigkeiten operationalisiert. Diese basieren weitgehend auf den Skalen „soziale Integration“ sowie „Selbstkonzept der Schulfähigkeit“ aus dem „Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen“ (FEES 3-4; Rauer & Schuck, 2003). Aus beiden Skalen wurden jeweils acht Items übernommen (davon zwei respektive eines umformuliert, um eine einheitliche Polung der Items zu gewährleisten), zwei weitere Operationalisierungen wurden jeweils ergänzt. Die Berechnung der Profilkorrelationen folgt dem oben beschriebenen Procedere, auch hier werden für alle weiteren Analysen Fishers-Z-Transformierte Koeffizienten verwendet.

Ausprägung der Bereiche. Da die beiden Bereiche „beliebt“ und „guter Schüler“ Teil der Operationalisierungen des „prima Kindes“ darstellen, werden ihre Ausprägung wie auch ihre Diagnostizität im Rahmen der Erfassung der Immunisierung „prima Kind“ erhoben. Leider ist an dieser Stelle ein schwerwiegender Fehler passiert: das Item „beliebt“ war in der ersten Druckversion des Fragebogens nicht enthalten, der an den größeren Teil der Stichprobe ausgegeben wurde. Der Fehler wurde nach Bemerken sofort korrigiert, führte aber dennoch dazu, dass nur Daten von 24 der 86 Versuchspersonen der längsschnittlichen Stichprobe vorliegen.

Selbstwert. Die Erfassung des Selbstwertes erfolgte über eine vier Items umfassende Subskala des KINDL^R-Fragebogens in der Version Kid-KINDL^R für Kinder von acht bis zwölf Jahren (Bullinger, Mackensen & Kirchberger, 1994; Ravens-Sieberger & Bullinger, 2000; Beispielitem „In der letzten Woche mochte ich mich selbst leiden“). Die Antworten wurden auf fünfstufigen Likert-Skalen erhoben (1 = „nie“ bis 5 = „immer“), wobei ein hoher Wert für einen positiven Selbstwert steht. Der Referenzzeitraum bezieht sich auf die vergangene Woche. Die interne Konsistenz ist mit $\alpha = .63$ noch akzeptabel.

Wohlbefinden. Das Wohlbefinden wurde ebenfalls mit Hilfe des Kid-KINDL^R erfasst. Es wurden zwei jeweils vier Items umfassende Subskalen zum psychischen und physischen Wohlbefinden eingesetzt (Beispielitems „In der letzten Woche war ich müde und schlapp“, „In der letzten Woche habe ich viel Gelacht und Spaß gehabt“). Aufgrund der schlechten psychometrischen Qualität der Subskalen (physisches Wohlbefinden: *Cronbachs* $\alpha = .62$; psychisches Wohlbefinden: $\alpha = .58$) wurden sie zu einer Gesamtskala „Wohlbefinden“ zusammengefasst. Die Antworten wurden ebenfalls auf fünfstu-

figen Likert-Skalen erhoben (1 = „nie“ bis 5 = „immer“) und so gepolt, dass ein hoher Wert für ein hohes Ausmaß an Wohlbefinden steht. Die interne Konsistenz der Gesamtskala liegt bei $\alpha = .71$.

Schulnoten. Die Kinder wurden nach ihren Zeugnisnoten in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Sachkunde gefragt. In die berichtete Durchschnittsnote gehen aufgrund der Vergleichbarkeit zu t2 die drei Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch ein.

Weitere Maße. Erhoben, aber für die vorliegenden Auswertungen nicht berücksichtigt wurden akkommodative Bewältigungsressourcen (Brandtstädter & Renner, 1990, sprachlich adaptiert).

5.3.2 Maße des zweiten Messzeitpunkts

Für den Fragebogen der fünften Klassen (t2) wurden alle Maße des Fragebogens der vierten Klassen (t1) übernommen sowie einige weitere ergänzt, die aber für die vorliegenden Auswertungen keine Rolle spielen (vgl. Anhang F). Dabei handelt es sich um die Wichtigkeit und Zentralität der Bereiche sowie um zwei Skalen zum Erleben des Schulwechsels (13 Items, ergänzt durch zwei offene Fragen) und zur Beziehung zur Mutter (sieben Items, vgl. Titze & Lehmkuhl, 2010). Die Erhebung der Noten erfolgte in der fünften Klasse in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch und Biologie (statt Sachkunde).

5.3.3 Veränderungsmaße

Die Veränderung eines Messwertes über die Messzeitpunkte wird abhängig von der Fragestellung entweder über das Regressionsresiduum oder über einen Differenzwert operationalisiert; in den Auswertungen wird immer explizit angegeben, um welchen Wert es sich handelt. Zur Ermittlung der Regressionsresiduen wurde jeweils eine lineare Regression des Messwerts zu t2 auf den Messwert zu t1 berechnet und die unstandardisierten Residuen als Variable gespeichert. Die Differenzwerte resultieren aus der Subtraktion des Messwerts zu t1 vom Messwert zu t2 ($t2 - t1$). Für die Differenzwerte der Ausprägungen und Diagnostizitäten sowie des Selbstwerts und des Wohlbefindens bedeutet dies, dass ein positiver Wert für eine Verbesserung, ein negativer Wert für eine Verschlechterung innerhalb des Beobachtungszeitraumes steht.

Für die Schulnoten stellt sich dies aufgrund der inversen Polung (ein niedriger Wert steht für eine gute Schulleistung) andersherum dar, hier steht ein positiver Wert für eine Verschlechterung, ein negativer Wert für eine Verbesserung der Schulleistung.

Längsschnittliches Maß der Immunisierung. Für das längsschnittliche Maß der Immunisierung werden Profilkorrelationen der Veränderungswerte von Ausprägung und Diagnostizität berechnet. Als Werte gehen die nicht standardisierten Regressionsresiduen der Regressionen der Messwerte von t2 auf t1 ein (vgl. Kap. 5.1.1); die weitere Berechnung erfolgt analog zu den querschnittlichen Profilkorrelationen. Auch hier werden für alle weiteren Analysen Fishers-Z-transformierte Koeffizienten eingesetzt.

5.4 Ergebnisse

5.4.1 Maße des ersten Messzeitpunktes

Tabelle 27 zeigt Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte aller für die nachfolgenden Auswertungen relevanter Variablen (Kennwerte der Maße der Immunisierung werden in Tabelle 28 gesondert dargestellt).

Tabelle 27. Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte relevanter Variablen.

| | | <i>N</i> | min | max | <i>M</i> | <i>SD</i> | α |
|----------------|--------------|----------|------|------|----------|-----------|----------|
| 4. Klasse (t1) | gs Auspr | 287 | 1 | 5 | 3.91 | 1.02 | - |
| | gs Diag | 290 | 1 | 5 | 3.45 | 1.19 | - |
| | bs Auspr | 92 | 1 | 5 | 3.35 | 1.12 | - |
| | bs Diag | 94 | 1 | 5 | 3.62 | 1.47 | - |
| | SWert | 290 | 1.25 | 5 | 3.50 | 0.80 | .63 |
| | WB | 291 | 1.25 | 5 | 4.12 | 0.55 | .71 |
| | Notenschnitt | 287 | 1 | 4.75 | 2.44 | 0.77 | |
| 5. Klasse (t2) | gs Auspr | 447 | 1 | 5 | 3.60 | 0.95 | - |
| | gs Diag | 450 | 1 | 5 | 2.99 | 1.15 | - |
| | bs Auspr | 448 | 1 | 5 | 3.13 | 1.13 | - |
| | bs Diag | 449 | 1 | 5 | 3.21 | 1.32 | - |
| | SWert | 451 | 1 | 5 | 3.25 | 0.82 | .73 |
| | WB | 451 | 1.25 | 5 | 3.90 | 0.62 | .75 |
| | Notenschnitt | 447 | 1 | 5 | 2.80 | 0.73 | |

Anmerkung. gs Auspr = Ausprägung „guter Schüler“; gs Diag = Diagnostizität „guter Schüler“; bs Auspr = Ausprägung „beliebt“; bs Diag = Diagnostizität „beliebt“; SWert = Selbstwert; WB = Wohlbefinden; α = Cronbachs α .

Die Gesamtstichprobe zu t2 weist sowohl für den Selbstwert als auch für ihr (psychisches und physisches) Wohlbefinden niedrigere Werte auf als die Gesamtstichprobe zu t1. Gemittelt über beide Messzeitpunkte entsprechen Mittelwerte und Standardabweichungen beider Maße in etwa den von den Autoren an einer umfangreichen Stichprobe ermittelten Werten (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000). In Bezug auf die Schulnoten ist von der vierten zur fünften Klasse eine mittlere Verschlechterung von etwa einer drittel Notenstufe zu beobachten. Gleichzeitig nimmt die Selbsteinschätzung im Bereich „guter Schüler“ ab, und auch die Diagnostizität der Schulleistung dafür, ein „prima Kind“ zu sein wird abgewertet. Eine Verringerung der Ausprägung und gleichzeitige Abwertung der Diagnostizität lässt sich auch für den Bereich „beliebt“ beobachten.

Diese Veränderungen von der vierten zur fünften Klasse mögen inhaltlich begründet sein; so gibt es für jede der hier berichteten Variablen sinnvolle Argumente für einen verringerten Wert zu t2. Auffällig ist jedoch, dass die Abnahme der Mittelwerte einen Großteil aller Variablen betrifft (auch weitere, für die folgenden Auswertungen nicht relevante und deshalb hier nicht berichtete Variablen), weshalb hier auch über eine allgemeine Tendenz zu konservativerem Antwortverhalten oder die Veränderung eines Ratingankers nachgedacht werden könnte. Für die Hypothesenprüfung ist diese

Unterschiedlichkeit der querschnittlichen Stichproben jedoch weitgehend irrelevant, weshalb ihr nicht weiter nachgegangen werden soll.

5.4.2 Überprüfung der Hypothesen

Im folgenden Abschnitt sollen nun aufgrund der vorliegenden Daten die in Kapitel 5.1 formulierten Hypothesen überprüft werden.

Hypothese 1: Intraindividuelle Profilkorrelationen.

Tabelle 28 zeigt die querschnittlichen Profilkorrelationen zu beiden Messzeitpunkten sowie die Profilkorrelationen der Veränderungen von Ausprägungen und Diagnostizitäten.

Tabelle 28. Profilkorrelationen zu t1, t2 sowie der Veränderungswerte.

| Immunisierung... | N | min | max | M | SD | T-Test (0) |
|----------------------|-----|-------|------|-------------|-------------|------------|
| ... beliebt t1 | 274 | -0.82 | 3.00 | 0.35 (0.34) | 0.54 (0.49) | 10.81** |
| ... guter Schüler t1 | 266 | -1.51 | 3.00 | 0.14 (0.14) | 0.54 (0.49) | 4.31** |
| ... prima Kind t1 | 267 | -1.63 | 3.00 | 0.41 (0.39) | 0.76 (0.64) | 8.83** |
| ... beliebt t2 | 426 | -1.11 | 3.00 | 0.33 (0.32) | 0.52 (0.48) | 13.10** |
| ... guter Schüler t2 | 412 | -1.42 | 3.00 | 0.10 (0.10) | 0.61 (0.54) | 3.54** |
| ... prima Kind t2 | 416 | -3.00 | 3.00 | 0.32 (0.31) | 0.64 (0.57) | 10.09** |
| ... beliebt ls | 86 | -0.97 | 1.51 | 0.12 (0.12) | 0.47 (0.44) | 2.46* |
| ... guter Schüler ls | 86 | -2.15 | 0.90 | 0.02 (0.02) | 0.49 (0.45) | 0.42 |
| ... prima Kind ls | 85 | -1.20 | 1.75 | 0.16 (0.16) | 0.63 (0.56) | 2.43* |

Anmerkung. Alle Koeffizienten sind Fishers-Z-transformiert; retransformierte Koeffizienten nach Pearson in Klammern. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Die mittleren querschnittlichen Profilkorrelationen sind sowohl für die Bereiche „beliebt“ und „guter Schüler“ als auch dafür, was es bedeutet ein „prima Kind“ zu sein für beide Messzeitpunkte positiv und signifikant von Null verschieden (vgl. Tabelle 28). *Hypothese 1a: Es bestehen zu beiden Messzeitpunkten positive Profilkorrelationen in den Bereichen „guter Schüler“ und „beliebt“ sowie auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („prima Kind“)* kann also bestätigt werden.

Weiterhin sollte geprüft werden, ob Veränderungen im Profil wahrgenommener Ausprägungen einer Reihe von Fertigkeiten, welche die Bereiche „beliebt“, „guter Schüler“ sowie „prima Kind“ operationalisieren, mit einer gleichzeitigen Veränderung der zugehörigen Diagnostizitäten einhergehen. Um dies zu überprüfen wurden Profilkorrelationen berechnet, in die als Veränderungswerte die unstandardisierten Residuen der Regression der jeweiligen Messwerte (Ausprägungen und Diagnostizitäten der Einzelfertigkeiten) von t2 auf t1 eingehen (vgl. Kap. 5.1 und Kap. 5.3). Es zeigt sich, dass die mittlere Profilkorrelation der Veränderungswerte für alle drei Bereiche positiv ausfällt. Für den Bereich „beliebt“ sowie dafür, was es bedeutet ein „prima Kind“ zu sein unterschieden sich die Werte signifikant von Null; für den Bereich „guter Schüler“ erreicht der Unterschied keine statistische Signifikanz. *Hypothese 1b: Es bestehen positive Profilkorrelationen der Veränderungen der Selbsteinschät-*

zungen und der Veränderungen der Diagnostizitäten (Residuen der Regression von t2 auf t1) derjenigen Inhaltsbereiche, die zur Operationalisierung des allgemeinen Selbstwertes (Näherung „prima Kind“) sowie der Bereiche „beliebt“ und „guter Schüler“ herangezogen wurden kann also teilweise bestätigt werden; für den Bereich „guter Schüler“ muss sie jedoch zurückgewiesen werden.

Hypothese 2: Korrelationen der (quer- und längsschnittlichen) Profilkorrelationen zum Selbstwert und dem Wohlbefinden der Kinder.

Zunächst sollen die Annahmen bezüglich der querschnittlichen Profilkorrelationen überprüft werden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29. Korrelationen der querschnittlichen Immunisierungsmaße zum Selbstwert und dem Wohlbefinden.

| | Immu pK | Immu gs | Immu bs | SWert | WB |
|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
| Immu pK | | .22** | .15* | .07 | .20** |
| Immu gs | .25** | | .13* | -.02 | -.07 |
| Immu bs | .08 | .04 | | -.01 | .14* |
| SWert | .05 | .08 | .06 | | .28** |
| WB | .07 | -.05 | .17** | .37** | |

Anmerkung. Oberhalb der Diagonalen t1 ($N = 249-291$), unterhalb der Diagonalen t2 ($N = 389-451$). Immu pK = Immunisierung „prima Kind“; Immu gs = Immunisierung „guter Schüler“; Immu bs = Immunisierung „beliebt“; SWert = Selbstwert; WB = Wohlbefinden. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Es wurde angenommen, dass die Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts, hier in der Näherung „prima Kind“, positiv mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden korreliert ist. Für den Selbstwert kann diese Annahme aufgrund der vorliegenden Daten weder für t1 noch für t2 bestätigt werden. Für das Wohlbefinden erreicht der Zusammenhang zu t1 statistische Signifikanz, nicht jedoch zu t2. *Hypothese 2a: Die Profilkorrelation auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts (in der Näherung „prima Kind“) korreliert zu beiden Messzeitpunkten positiv mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden der Versuchspersonen* muss also in dieser Form zurückgewiesen werden; ein Zusammenhang besteht ausschließlich für eine der beiden Variablen zu einem Messzeitpunkt.

Unter explorativen Gesichtspunkten wurden weiterhin die Zusammenhänge der Immunisierung in den Bereichen „beliebt“ und „guter Schüler“ mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden überprüft. Dabei zeigt sich für den Bereich „beliebt“ für beide Messzeitpunkte eine statistisch bedeutsame positive Korrelation zum Wohlbefinden. Ein Zusammenhang dieses Maßes zum Selbstwert der Kinder besteht nicht. Die Immunisierung im Bereich „guter Schüler“ weist keinerlei korrelative Zusammenhänge zu Selbstwert oder Wohlbefinden auf.

Die zweite Annahme bezieht sich auf die korrelativen Zusammenhänge des längsschnittlichen Immunisierungsmaßes, also der Profilkorrelationen der Veränderungswerte, zum Selbstwert und dem Wohlbefinden. Tabelle 30 zeigt alle für die Hypothesenprüfung sowie die weiteren explorativen

Betrachtungen relevanten Korrelationskoeffizienten. Oberhalb der Diagonalen sind die Korrelationen zu Selbstwert und Wohlbefinden zu t2 abgetragen, hier ist keiner der Zusammenhänge mit den Immunisierungsmaßen statistisch bedeutsam. Unterhalb der Diagonalen finden sich die Korrelationen zur Veränderung des Selbstwerts und des Wohlbefindens (ebenfalls operationalisiert über Regressionsresiduen); hier erreicht ausschließlich der Zusammenhang der Immunisierung im Bereich „beliebt“ und des Wohlbefindens statistische Signifikanz.

Tabelle 30. Korrelationen der längsschnittlichen Immunisierungsmaße zum Selbstwert und dem Wohlbefinden.

| | Immu pK | Immu gs | Immu bs | SWert | WB |
|---------|---------|---------|---------|-------|-------|
| Immu pK | | .00 | .07 | .02 | .09 |
| Immu gs | .00 | | .18 | .11 | .13 |
| Immu bs | .07 | .18 | | .08 | .16 |
| SWert | -.02 | .07 | .12 | | .37** |
| WB | .04 | .09 | .23* | .34** | |

Anmerkung. Längsschnittliche Immunisierungs-Werte. Oberhalb der Diagonalen SWert und WB zu t2; unterhalb der Diagonalen Veränderung des SW und WB (Residuen). $N = 84-86$. SWert/WB t2: $N = 451$. Immu pK = Immunisierung „prima Kind“; Immu gs = Immunisierung „guter Schüler“; Immu bs = Immunisierung „beliebt“; SWert = Selbstwert; WB = Wohlbefinden. Korrelationskoeffizienten nach Pearson, zweiseitige Testung. * $p < .05$, ** $p < .01$.

Entsprechend muss *Hypothese 2b: Die Profilkorrelation der Veränderungswerte für den Bereich „prima Kind“ korreliert positiv mit dem Selbstwert und dem Wohlbefinden der Versuchspersonen zu Messzeitpunkt 2* zurückgewiesen werden.

Hypothese 3: Moderation des Effekts der Notenveränderung.

Hypothese 3 bezieht sich auf die Funktionalität immunisierender Prozesse im Sinne eines moderierenden Effekts. Analog zu Studien 1 und 2 wurde die Moderatorhypothese mit Hilfe multipler moderierter Regressionsanalysen überprüft. Es wurden zwei Modelle berechnet, für die beiden Kriteriumsvariablen Selbstwert sowie Wohlbefinden. Als Prädiktorvariable ging die Veränderung der Durchschnittsnote der drei Kernfächer Mathematik, Deutsch und Englisch ein. Als Veränderungswert wurde hier der Differenz gegenüber dem Regressionsresiduum der Vorzug gegeben. Grund dafür ist, dass es hier um die individuelle Veränderung der Noten geht, die für das Kind zumindest potentiell wahrnehmbar sein muss um gegebenenfalls zu individuellen Konsequenzen – etwa einer Neubewertung der Diagnostizität der Schulleistung – führen zu können. Eine Relativierung an der Gesamtstichprobe ist ungeeignet, da diese aus mehreren Klassen verschiedener Schulformen besteht und somit für das Kind keine relevante, noch nicht einmal bekannte Vergleichsgröße darstellt. Als Moderatorvariable wurde das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung im Bereich „guter Schüler“ zu t2 eingesetzt. Zur Überprüfung des Moderatoreffekts wurde der Produktterm aus Prädiktor- und Moderatorvariable in die Regression aufgenommen; Prädiktor- und Moderatorvariable wurden vor Bildung des Produktterms zentriert. Tabelle 31 zeigt die Kennwerte der Regressionsanalysen.

Tabelle 31. Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von Selbstwert und Wohlbefinden.

| Variable | Selbstwert | | | Wohlbefinden | | |
|----------------------|------------|-------------|---------|--------------|-------------|---------|
| | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β |
| Konstante | 3.28** | 0.09 | | 3.96** | 0.06 | |
| Veränderung Noten | 0.32 | 0.19 | 0.19 | -0.14 | 0.12 | -0.12 |
| Immu „guter Schüler“ | 0.45 | 0.18 | 0.29* | 0.10 | 0.12 | 0.09 |
| Produktterm | -0.46 | 0.35 | -0.15 | -0.83 | 0.23 | -0.41** |
| R^2 | | 13.2 | | | 0.17 | |
| F | | 3.71* | | | 4.81** | |

Anmerkung. $N = 76$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

Der vorhergesagte Interaktionseffekt zeigt sich nur für die Kriteriumsvariable Wohlbefinden. Abbildung 15 zeigt die Richtung des spezifizierten Effekts. Für die graphische Darstellung wurde wie bereits für die vorangegangenen Moderatoreffekte die Moderatorvariable an ihrem Median geteilt und getrennte Regressionsgeraden für beide Gruppen abgetragen. Für die Prädiktorvariable wurden, ebenfalls analog zu den vorangegangenen Darstellungen, die Messwerte eine Standardabweichung unter- und oberhalb des Mittelwerts eingesetzt. In diesem Fall entspricht dies einer absoluten Verbesserung um 0.16 sowie einer Verschlechterung um 0.93 Notenstufen von der vierten zur fünften Klasse.

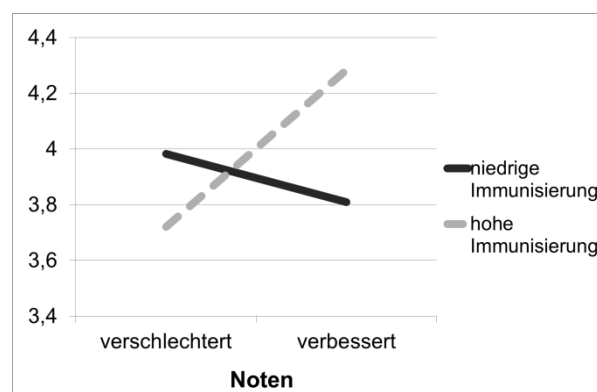


Abbildung 15. Darstellung des Moderatoreffekts der Immunisierung auf den Zusammenhang der Notenveränderung und des Wohlbefindens.

Die Grafik zeigt, dass sich der Effekt nicht erwartungskonform darstellt. Ein stresspuffernder Effekt sollte sich in einem Mittelwertsunterschied zugunsten der stark (vs. schwach) immunisierenden Kindern bei Verschlechterung der Noten zeigen. Dies stellt sich empirisch genau gegenläufig dar. Besonders auffällig ist jedoch der deutliche Anstieg des Wohlbefindens bei einer Verbesserung der Schulleistung bei hohem Ausmaß an Immunisierung – also großer Ähnlichkeit der Profile wahrgenommener Fähigkeiten und Diagnostizitäten. Dieser Befund soll in der Diskussion aufgegriffen werden. *Hypothese 3: das Ausmaß der Selbstkonzeptimmunisierung „guter Schüler“ zu t2 moderiert den Zusammenhang zwischen einer Veränderung der durchschnittlichen Schulnoten und dem Selbstwert sowie dem Wohlbefinden zu t2 im Sinne eines stresspuffernden Effekts* muss also zurückgewiesen

werden; für die Kriteriumsvariable Selbstwert zeigt sich kein Moderatoreffekt, für die Kriteriumsvariable Wohlbefinden entspricht dieser nicht der vorhergesagten stresspuffernden Richtung.

Hypothese 4: Interindividuelle Betrachtung der Immunisierung einzelner Bereiche.

Zunächst wurde geprüft, ob die Veränderungswerte von Ausprägung und Diagnostizität eines Bereiches bivariat korreliert sind. In die Korrelation (nach Pearson) gingen sowohl für die Ausprägung wie auch für die Diagnostizität die Regressionsresiduen der Regression des Messwerts von t2 auf t1 ein. Dabei zeigt sich für den Bereich „beliebt“ eine signifikante hohe Korrelation ($r = .56, p < .01, N = 24$), *Hypothese 4a: die Veränderungswerte (Regressionsresiduen) der Ausprägung des Bereichs „beliebt“ korrelieren positiv mit der Veränderung (Regressionsresiduen) dessen Diagnostizität dafür, ein „prima Kind“ zu sein* kann also angenommen werden. Der schwache Zusammenhang der Variablen im Bereich „guter Schüler“ ist statistisch nicht bedeutsam ($r = .12, p = .27, N = 83$), weshalb *Hypothese 4b: die Veränderungswerte (Regressionsresiduen) der Ausprägung des Bereichs „guter Schüler“ korrelieren positiv mit der Veränderung (Regressionsresiduen) dessen Diagnostizität dafür, ein „prima Kind“ zu sein* zurückgewiesen werden muss.

In einem zweiten Schritt sollte geprüft werden, ob es Gruppenunterschiede hinsichtlich der Veränderung der Diagnostizität gibt zwischen den Versuchspersonen, deren wahrgenommene Ausprägung sich von der vierten zur fünften Klasse verbessert vs. verschlechtert hat. Dazu wurden ausschließlich diejenigen Versuchspersonen in die Analysen aufgenommen, die tatsächlich eine (absolute) Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung zeigten, diejenigen mit konstanten Werten wurden ausgeschlossen. Die Stichprobe reduziert sich dadurch für den Bereich „beliebt“ auf $N = 18$ (davon 7 verbessert, 11 verschlechtert), für den Bereich „guter Schüler“ auf $N = 46$ (davon 13 verbessert, 33 verschlechtert). Trotz der aufgrund des Erhebungsfehlers geringen Stichprobengröße im Bereich „beliebt“ sollen die zur Beantwortung notwendigen inferenzstatistischen Auswertungen präsentiert werden; auf die eingeschränkte Interpretierbarkeit der Daten soll aber bereits vorab hingewiesen werden.

Zur Überprüfung der Fragestellung wurde für beide Bereiche eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung gerechnet. Als Gruppierungsfaktor dient die Veränderung der Ausprägungswahrnehmung (zwei Stufen: verbessert vs. verschlechtert), als Messwiederholungsfaktor die Diagnostizität des Bereichs zu t1 und t2.

Für den Bereich „beliebt“ zeigten sich keine Haupteffekte, dafür der erwartete Interaktionseffekt ($F(1, 16) = 4.65, p < .05$), dargestellt in Abbildung 16.

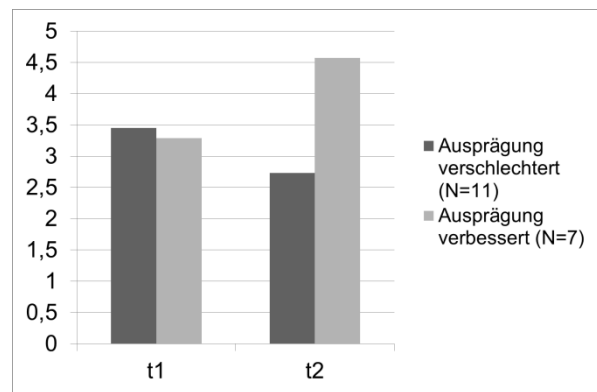


Abbildung 16. Darstellung des Interaktionseffektes zwischen wahrgenommener Ausprägungsveränderung und Veränderung der Diagnostizität (beliebt).

Zur weiteren Spezifikation dieses Interaktionseffekts wurden zum einen mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen die Gruppenunterschiede zwischen der verbessert- und der verschlechtert-Gruppe zu beiden Messzeitpunkten nachgerechnet. Der Mittelwertsunterschied zu t2 ist statistisch bedeutsam ($F(1, 16) = 9.00, p < .01$). Zum anderen wurden mit Hilfe einfaktorieller Varianzanalysen mit Messwiederholung getrennt für beide Gruppen deren Mittelwertsveränderungen zwischen den Messzeitpunkten geprüft. Für keine der Gruppen zeigte sich ein statistisch bedeutsamer Haupteffekt. Das bedeutet, dass der Interaktionseffekt ausschließlich auf der Unterschiedlichkeit der Gruppen zu t2 beruht, nicht auf der Veränderung einer der Gruppen. *Hypothese 4c: die Gruppe von Kindern, deren Selbsteinschätzung bezüglich der Eigenschaft „beliebt“ sich von t1 zu t2 verschlechtert hat zeigen zu t2 eine niedrigere Diagnostizität der Eigenschaft dafür, ein „prima Kind“ zu sein als zu t1 und als die Gruppe mit verbesserter Ausprägungswahrnehmung soll also mit der Einschränkung angenommen werden, dass die Abwertung der Diagnostizität von t2 zu t1 zwar deskriptiv beobachtbar, aber statistisch nicht bedeutsam ist.*

Die Mittelwerte für den Bereich „guter Schüler“ sind in Abbildung 17 dargestellt. Die zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt keine statistisch bedeutsamen Effekte; lediglich der Haupteffekt Zeit zeigt sich als Tendenz ($F(1, 44) = 3.23, p = .08$).

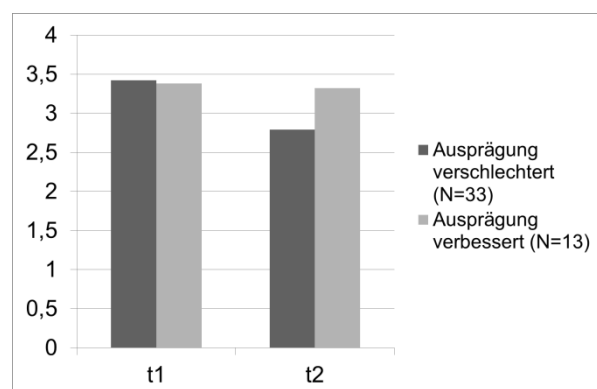


Abbildung 17. Darstellung des Interaktionseffektes zwischen wahrgenommener Ausprägungsveränderung und Veränderung der Diagnostizität (guter Schüler).

Hypothese 4d: die Gruppe von Kindern, deren Selbsteinschätzung bezüglich der Eigenschaft „guter Schüler“ sich von t1 zu t2 verschlechtert hat zeigen zu t2 eine niedrigere Diagnostizität der Eigenschaft dafür, ein „prima Kind“ zu sein als zu t1 und als die Gruppe mit verbesserter Ausprägungswahrnehmung wird somit zwar deskriptiv bestätigt, aufgrund der fehlenden statistischen Bedeutsamkeit aber zurückgewiesen.

Hypothese 5: Funktionalität der Immunisierung aus interindividueller Perspektive

Moderatorhypothesen (5a, b). Die Frage, der hier nachgegangen werden soll lautet, ob eine Veränderung der Diagnostizität eines Bereichs den Zusammenhang einer Selbstkonzeptveränderung im Sinne einer Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung des Bereichs zum Selbstwert bzw. dem Wohlbefinden der Kinder beeinflusst (Hypothesen 5a, b). Dazu wurde wiederum eine regressionsanalytische Auswertungsstrategie gewählt. Es wurden in einem ersten Schritt für beide Bereiche zwei moderierte multiple Regressionsanalysen berechnet mit dem Selbstwert bzw. dem Wohlbefinden der Kinder zu t2 als Kriteriumsvariable. Als Prädiktorvariable diente der Veränderungswert (Differenz t2 - t1) der Ausprägung; als Moderatorvariable wurde der analog berechnete Veränderungswert der Diagnostizität eingesetzt. Zur Überprüfung des interessierenden Interaktionseffekts wurde der Interaktionsterm der Prädiktor- und der Moderatorvariable in das Regressionsmodell aufgenommen; beide Variablen wurden vor Bildung des Produktterms zentriert. Die Ergebnisse stellen sich relativ eindeutig dar: keines der vier berechneten Modelle erreicht statistische Signifikanz. Für den Bereich „beliebt“ ist jedoch wieder auf den geringen Stichprobenumfang ($N = 24$) hinzuweisen, der die Interpretierbarkeit des ausbleibenden Effekts einschränkt. Die Kennwerte der Regressionsanalysen sind in den Tabelle 32 und Tabelle 33 dargestellt.

Tabelle 32. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „beliebt“, AV zu t2.

| Variable | Selbstwert | | | WB | | |
|----------------------------|------------|-------------|---------|----------|-------------|---------|
| | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β | <i>B</i> | <i>SE B</i> | β |
| Konstante | 3.39** | 0.18 | | 3.97** | 0.12 | |
| Veränderung Ausprägung | 0.09 | 0.16 | 0.14 | 0.02 | 0.11 | 0.04 |
| Veränderung Diagnostizität | 0.06 | 0.10 | 0.13 | 0.03 | 0.07 | 0.10 |
| Produktterm | 0.06 | 0.06 | 0.26 | 0.04 | 0.04 | 0.24 |
| R^2 | | 0.19 | | | 0.10 | |
| F | 1.56 | | | 0.75 | | |

Anmerkung. $N = 24$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 33. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „guter Schüler“, AV zu t2.

| Variable | Selbstwert | | | WB | | |
|----------------------------|------------|------|---------|--------|------|---------|
| | B | SE B | β | B | SE B | β |
| Konstante | 3.28** | 0.10 | | 3.97** | 0.06 | |
| Veränderung Ausprägung | 0.03 | 0.09 | 0.04 | 0.04 | 0.06 | 0.07 |
| Veränderung Diagnostizität | 0.06 | 0.08 | 0.09 | -0.08 | 0.05 | -0.18 |
| Produktterm | -0.05 | 0.06 | -0.09 | -0.08 | 0.04 | -0.23 |
| R^2 | | 0.02 | | | 0.07 | |
| F | 0.55 | | | 1.98 | | |

Anmerkung. $N = 83$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

In weiteren Analysen wurde zusätzlich geprüft, ob sich der moderierende Effekt möglicherweise nicht auf den Selbstwert und das Wohlbefinden zu t2, sondern ausschließlich auf deren Veränderung von t1 zu t2 auswirkt. Dazu wurden die Veränderungswerte der Variablen (Differenzmaß) als Kriteriumsvariable eingesetzt, Prädiktor- und Moderatorvariable bleiben unverändert. Die Kennwerte sind in Tabelle 34 und Tabelle 35 dargestellt. Es zeigte sich für den Bereich „beliebt“ für die Kriteriumsvariable Wohlbefinden ein bedeutsamer Haupteffekt der Ausprägungsveränderung, für den Bereich „guter Schüler“ deutet sich dieser für die Kriteriumsvariable Selbstwert als Tendenz an. Der interessierende Interaktionseffekt ist in keinem der Modelle zu beobachten. *Hypothesen 5a/5b: Die Veränderung der Diagnostizität des Bereichs „beliebt“ / „guter Schüler“ dafür, ein „prima Kind“ zu sein moderiert den Zusammenhang zwischen der Veränderung der Ausprägung des Bereichs und dem Wohlbefinden sowie dem Selbstwert* müssen entsprechend zurückgewiesen werden.

Tabelle 34. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „beliebt“, AV Differenzwert.

| Variable | Selbstwert | | | WB | | |
|----------------------------|------------|------|---------|-------|------|---------|
| | B | SE B | β | B | SE B | β |
| Konstante | -0.28 | 0.17 | | -0.11 | 0.11 | |
| Veränderung Ausprägung | 0.14 | 0.15 | 0.26 | 0.21 | 0.10 | 0.47 |
| Veränderung Diagnostizität | 0.07 | 0.10 | 0.17 | 0.03 | 0.07 | 0.08 |
| Produktterm | 0.00 | 0.06 | 0.00 | 0.03 | 0.04 | 0.17 |
| R^2 | | 0.14 | | | 0.40 | |
| F | 1.10 | | | 4.49* | | |

Anmerkung. $N = 82$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

Tabelle 35. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „guter Schüler“, AV Differenzwert.

| Variable | Selbstwert | | | WB | | |
|----------------------------|------------|------|---------|-------|------|---------|
| | B | SE B | β | B | SE B | β |
| Konstante | -0.39** | 0.09 | 0.22 | -0.24 | 0.06 | |
| Veränderung Ausprägung | 0.17 | 0.09 | 0.18 | 0.05 | 0.06 | 0.10 |
| Veränderung Diagnostizität | 0.11 | 0.07 | -0.73 | 0.00 | 0.05 | 0.01 |
| Produktterm | -0.04 | 0.05 | | -0.06 | 0.04 | -0.19 |
| R^2 | | 0.10 | | | 0.05 | |
| F | 2.95* | | | 1.33 | | |

Anmerkung. $N = 23/24$. ** $p < .01$, * $p < .05$.

Vorteil einer Abwertung der Diagnostizität bei verschlechterter Ausprägungswahrnehmung (Hypothesen 5c, d). Der zweite Teil der Überprüfung der Funktionalität immunisierender Prozesse bezieht sich nun auf die Frage, ob für Kinder mit verschlechterter Ausprägungswahrnehmung eine gleichzeitige Abwertung der Diagnostizität mit höherem Selbstwert und Wohlbefinden assoziiert ist. Dafür sollen nur diejenigen Kinder betrachtet werden, die sowohl hinsichtlich der Ausprägung als auch der Diagnostizität eine Veränderung aufweisen, Kinder mit konstanten Werten bezüglich einer der beiden Variablen werden nicht berücksichtigt. Die Gruppierung der Daten bezüglich zweier Variablen legt eine varianzanalytische Auswertung nahe.

Zur Beantwortung der Fragestellung bietet sich eine einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung an, die ausschließlich für Kinder mit negativer Veränderung der Ausprägung berechnet wird. Als Gruppierungsfaktor dient die Veränderung der Diagnostizität (zwei Stufen: Aufwertung vs. Abwertung), als Messwiederholungsfaktor der Selbstwert bzw. das Wohlbefinden zu t1 und t2. Zu erwarten ist gemäß der oben formulierten Annahme ein Interaktionseffekt Zeit * Diagnostizitätsveränderung dahingehend, dass eine negative Veränderung (Abwertung) der Diagnostizität mit höherem Selbstwert bzw. Wohlbefinden zusammenhängt.

Dieses Vorgehen führt allerdings zu einer weiteren deutlichen Reduktion der Stichprobe, auf $N = 8$ für den Bereich „beliebt“ sowie $N = 21$ für den Bereich „guter Schüler“. Aufgrund dieses geringen Stichprobenumfangs wird für den Bereich „beliebt“ auf eine inferenzstatistische Auswertung verzichtet, die Auswertung erfolgt hier ausschließlich deskriptiv. Für ein vollständiges Bild der Entwicklung von Selbstwert und Wohlbefinden in Abhängigkeit der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität sind in Abbildung 18 („beliebt“) und Abbildung 19 („guter Schüler“) die Mittelwerte für alle vier Gruppen dargestellt. Die in Kapitel 5.1.5 formulierte Annahme bezieht sich auf die Gruppen mit verschlechterter selbsteingeschätzter Ausprägung (in der Abbildung jeweils die Balken 3 und 4). Deskriptiv deutet sich hier in beiden Bereichen für beide abhängigen Variablen ein Haupteffekt der Zeit an. Der erwartete Interaktionseffekt im Sinne einer unterschiedlichen Veränderung der Mittelwerte in Abhängigkeit der Diagnostizitätsveränderung bleibt hingegen aus.

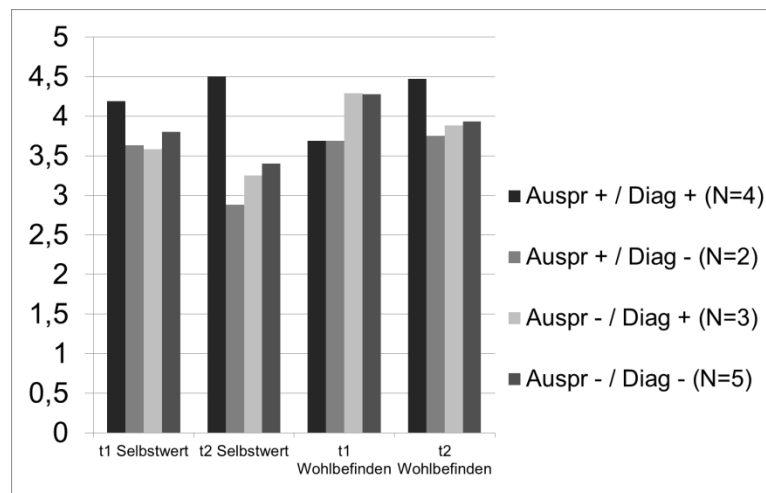


Abbildung 18. Selbstwert und Wohlbefinden in Abhängigkeit des Zusammenspiels der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität. Bereich „beliebt“, Veränderungsmaße jeweils als Differenzen.

Aufgrund der nicht möglichen inferenzstatistischen Auswertung kann *Hypothese 5c: Bei Verringerung der wahrgenommenen Ausprägung im Bereich „beliebt“ wirkt sich die Abwertung der Diagnostizität des Bereichs positiv auf die Entwicklung des Selbstwerts und des Wohlbefindens aus* mit Hilfe der vorliegenden Daten nicht überprüft werden. Die deskriptive Auswertung deutet aber nicht auf den angenommenen Effekt hin.

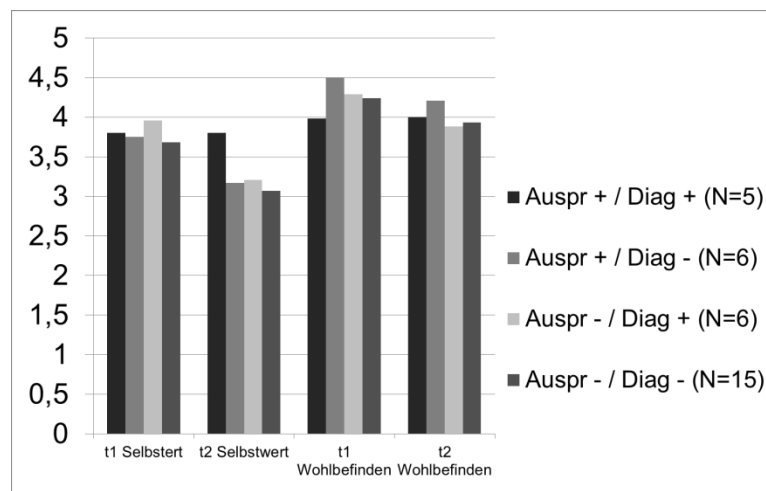


Abbildung 19. Selbstwert und Wohlbefinden in Abhängigkeit des Zusammenspiels der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität. Bereich „guter Schüler“, Veränderungsmaße jeweils als Differenzen.

Für den Bereich „guter Schüler“ bestätigt sich der deskriptiv gewonnene Eindruck auch in der varianzanalytischen Auswertung (einfaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung für die Gruppen mit Ausprägungsverschlechterung, Messwiederholungsfaktor Selbstwert bzw. Wohlbefinden zu t1 und t2, Gruppierungsfaktor Diagnostizitätsveränderung). Es zeigt sich für beide abhängige Variablen jeweils ein bedeutsamer Haupteffekt der Zeit (Selbstwert: $(F(1, 19) = 5.74, p < .05)$; Wohlbefinden: $(F(1, 19) = 7.32, p < 0.5)$), der Interaktionseffekt aus Zeit und Diagnostizitätsveränderung erreicht keine statistische Signifikanz (Selbstwert: $(F(1, 19) = 0.06, p = .82)$; Wohlbefinden: $(F(1, 19) = 0.14, p = .72)$). *Hypothese 5d: Bei Verringerung der wahrgenommenen Ausprägung im Bereich „guter Schü-*

ler“ wirkt sich die Abwertung der Diagnostizität des Bereichs positiv auf die Entwicklung des Selbstwerts und des Wohlbefindens aus muss entsprechend zurückgewiesen werden.

Abschließend soll jedoch noch auf eine Besonderheit in den Daten hingewiesen werden. Für den Bereich „beliebt“ zeigt sich bezogen auf die Entwicklung des Selbstwerts deskriptiv ein deutlicher Unterschied für die beiden Gruppen mit verbesserter Selbsteinschätzung der Ausprägung: es scheint einen Vorteil darzustellen, bei zunehmender Beliebtheit auch die Diagnostizität der Beliebtheit dafür, ein „prima Kind“ zu sein aufzuwerten. Aufgrund der sehr geringen Fallzahlen stellt dies selbstverständlich kein belastbares Ergebnis dar, gibt aber dennoch spannende Hinweise auf eine mögliche neue Denk- und Forschungsrichtung, auf die in der Diskussion näher eingegangen werden soll.

5.5 Diskussion

Studie 3 sollte die bisherige Untersuchung immunisierender Prozesse und ihrer Funktionalität um eine prozessuale Perspektive bereichern. Der Fokus lag dabei auf der Veränderung von Selbstkonzeptinhalten und den Fragen, (1) in welchem Zusammenhang diese mit der Veränderung der Diagnostizität dieser Inhalte für relevante übergeordnete Selbstkonzeptbereiche steht und (2) ob ein derartiger Zusammenhang, falls er existiert, Auswirkungen auf den Selbstwert und das Wohlbefinden der Kinder hat.

Im Folgenden sollen nun zunächst Einschränkungen aufgezeigt werden, die sich möglicherweise aufgrund der eingesetzten Maße ergeben. Anschließend werden die Ergebnisse der Studie und ihr Beitrag zur Beantwortung der Forschungsfragen ausführlich diskutiert. Die Diskussion folgt in Studie 3 nicht der Reihenfolge der in Kapitel 5.1 formulierten Hypothesen, sondern den inhaltlichen Schwerpunkten (Hinweise auf immunisierende Prozesse und deren Funktionalität); die in Theorie und Ergebnisteil vorgenommene Trennung zwischen intra- und interindividueller Perspektive wird dabei aufgehoben. Den Abschluss des Kapitels bildet eine kritische Auseinandersetzung mit Studie 3. Im Mittelpunkt steht dabei die gewählte Auswertungsstrategie in Bezug auf die längsschnittlichen Daten der Selbstkonzeptimmunisierung und die Begrenzungen, die dieses Vorgehen mit sich bringt. Eine mögliche Alternative soll aufgezeigt und Probleme der Passung auf den vorliegenden Datensatz diskutiert werden. Eine Ableitung von Forschungsdesiderata erfolgt an dieser Stelle nicht, die Frage nach Möglichkeiten (und Grenzen) künftiger Forschung wird in der Gesamtdiskussion ausführlich aufgegriffen.

5.5.1 Maße

Als problematisch stellte sich zunächst dar, dass die für die Frage nach der Funktionalität immunisierender Prozesse zentralen Variablen des Selbstwerts sowie der physischen und psychischen Facette des Wohlbefindens in der vorliegenden Stichprobe eine geringe interne Konsistenz aufweisen. Die Skalen wurden ausgewählt, da sie spezifisch für die untersuchte Altersgruppe konstruiert wurden und entsprechend altersangemessene Itemformulierungen aufweisen. Ein weiterer Vorteil schien die

Kürze der Skalen bei weitgehend zufriedenstellender psychometrischer Qualität, insbesondere der Skalen Selbstwert und der psychischen Facette des Wohlbefindens. Leider konnten in der vorliegenden Stichprobe die von den Autoren (Bullinger et al., 1994; Ravens-Sieberger & Bullinger, 2000) berichteten Werte nicht durchgehend erreicht werden (vgl. Tabelle 36). Besonders deutlich fiel der Unterschied bei der Selbstwert-Skala aus. Für die Maße des Wohlbefindens konnte das Problem der geringen internen Konsistenz durch das theoretisch naheliegende Zusammenfassen der beiden Aspekte des Wohlbefindens gelöst bzw. umgangen werden. Für den Selbstwert bot sich keine derartige Möglichkeit, hier muss für den ersten Messzeitpunkt die geringe interne Konsistenz des Maßes hingenommen und in der weiteren Interpretation der Befunde berücksichtigt werden.

Tabelle 36. Maße der internen Konsistenz im Vergleich zu Bullinger et al. 1994.

| | Bullinger et al., 1994 | t1 | t2 |
|--------------------|-----------------------------------|-----------|-----------|
| Physiologisches WB | .63 | .62 | .68 |
| Psychologisches WB | .68 | .58 | .63 |
| WB gesamt | - | .71 | .75 |
| Selbstwert | .75 | .63 | .73 |

Näher am theoretischen Kern der Arbeit ist die Frage nach der Angemessenheit der Operationalisierung der Immunisierung auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts. Die in Studie 2 eingesetzte Formulierung „wertvoller Mensch“ wurde durch eine ausführlichere Umschreibung ersetzt, um den Inhalt für die Kinder leichter verständlich zu machen. Die gewählte Umschreibung („Manche Kinder sind einfach in Ordnung, an denen kann man nichts aussetzen, sie sind prima, werden von den anderen Kindern einfach gemocht“) beinhaltet jedoch stark zwischenmenschliche Aspekte. Insbesondere die Formulierung „werden von den anderen Kindern einfach gemocht“ wirft die Frage auf, ob nicht möglicherweise inhaltliche Überschneidungen bestehen zur Beliebtheit, die ebenfalls erfasst und als hierarchisch untergeordnet interpretiert wird. Dies wäre ernst zu nehmen, da es den Grundgedanken der Erfassung der Immunisierung berührt, demzufolge hierarchisch untergeordnete Operationalisierungen in Abhängigkeit von den aktuell wahrgenommenen Fähigkeiten in ihrer Diagnostizität verändert werden, um den übergeordneten Begriff zu schützen. Ein Blick auf die deskriptiven Kennwerte der sieben zur Operationalisierung eines „prima Kindes“ herangezogenen Attribute scheint diese Sorge jedoch weitgehend zu entkräften. In der Rangreihe der Mittelwerte nimmt die Beliebtheit zu beiden Messzeitpunkten den dritten Rangplatz ein; zudem zeigen sich zu keinem der Messzeitpunkte für keinen der sieben Bereiche Decken- oder Bodeneffekte. Der Begriff „prima Kind“ wird dementsprechend offenbar erwartungsgemäß von den Kindern als vielschichtiger verstanden und keinesfalls gleichgesetzt mit „beliebt“.

5.5.2 Diskussion der Forschungsfragen: Hinweise auf immunisierende Prozesse

Querschnittliche Profilkorrelationen. Wie bereits Studien 1 und 2 liefert auch Studie 3 wieder Hinweise auf das Operieren immunisierender Prozesse. So bestehen zunächst zu beiden Messzeitpunkten

ten für die untersuchten Bereiche soziale Integration und Schulleistung sowie dafür, was es bedeutet ein „prima Kind“ zu sein positive, signifikant von Null verschiedene Profilkorrelationen der selbsteingeschätzten Ausprägungen und Diagnostizitäten einer Reihe zur Operationalisierung herangezogener Fertigkeiten. Diese werden wie bereits in Studien 1 und 2 als Hinweise auf vorangegangene immunisierende Prozesse gewertet (die Problematik dieses Schlusses wurde bereits (vgl. Kap. 3.6.4 und Kap. 4.1) und wird noch ausführlich behandelt). Dieser Befund stellt eine wichtige Ergänzung zu Studie 1 dar. Zum einen fügt er mit der sozialen Integration und der Schulleistung zwei weitere Selbstkonzeptbereiche zur Liste der immunisierten Bereiche hinzu. Zum anderen wird der Altersbereich, für den Hinweise auf immunisierende Prozesse vorliegen erweitert. Die Stichprobe der vorliegenden Studie lag am untersten Ende der Altersverteilungen der Stichproben der vorangegangenen Studien und erlaubt, erstmals auch auf das Operieren immunisierender Prozesse in der späten Kindheit zu schließen. Aufgrund der Daten aller drei Studien scheint es nun gerechtfertigt, die von Greve und Wentura (2003) für Erwachsene getroffene Aussage, bei der Selbstkonzeptimmunisierung handele es sich um ein allgemeines Phänomen, auf die gesamte Entwicklungsphase ab dem Übergang von der späten Kindheit zum Jugendalter zu beziehen.

Längsschnittliche Hinweise auf immunisierende Prozesse. Die grundlegende Neuerung der vorliegenden Studie besteht in der prozessualen Perspektive, die sich aus dem Messwiederholungsdesign ergibt (vgl. Kap. 5.1). Zusätzlich zu den querschnittlichen Profilkorrelationen (Hypothese 1a) konnte gezeigt werden, dass für zwei der drei Maße („beliebt“ und „prima Kind“) eine Veränderung des Profils der wahrgenommenen Ausprägungen einer Reihe operationalisierender Fertigkeiten mit einer Veränderung des Profils der Diagnostizitäten dieser Fertigkeiten einhergeht (Hypothese 1b). Gleichzeitig findet sich für das Item „beliebt“ eine hohe, statistisch bedeutsame interindividuelle Korrelation zwischen der Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung und der Veränderung der Diagnostizität dafür, ein „prima Kind“ zu sein (Hypothese 4a). Entsprechend zeigt sich für diesen Bereich auch der Interaktionseffekt in der ANOVA mit Messwiederholung: der Verlauf der Diagnostizitätseinschätzung hängt von der Veränderung der Ausprägung ab; zu t2 gibt es einen Mittelwertsunterschied bezüglich der Diagnostizität in Abhängigkeit von der Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung (Hypothese 4c).

Welchen zusätzlichen Informationsgewinn bringen diese Befunde für den Nachweis immunisierender Prozesse? Für einen tatsächlichen Nachweis für das Operieren immunisierender Prozesse müsste gezeigt werden, dass eine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung kausal zu einer Veränderung der subjektiven Diagnostizität der jeweiligen Fähigkeit führt: „ $\Delta A \Rightarrow \Delta D$ “. Die Aussage, die sich aufgrund der Studien 1 und 2 bislang treffen ließ lautet, dass eine Korrelation der Profile von Ausprägung und Diagnostizität eines Bereichs besteht: „ $A \Leftrightarrow D$ “ (Studie 1). Deren Ausprägung kann durch experimentelle Intervention erhöht werden, woraus geschlossen wird, dass ad-hoc-Anpassungsprozesse wie z. B. die Immunisierung zumindest für einen Teil Profilkorrelation verantwortlich sind (Studie 2). Aufgrund der Messwiederholung kann die Aussage nun um die Perspektive

der Veränderung erweitert werden: Studie 3 zeigt, dass eine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung einhergeht mit einer Veränderung der wahrgenommenen Diagnostizität: „ $\Delta A \Leftrightarrow \Delta D$ “.

Welche zusätzliche Erkenntnis bringt die Prozessperspektive aber in Bezug auf den Ausschluss alternativer Erklärungen für das Zustandekommen der Profilähnlichkeiten und interindividuellen Korrelationen? Die Berechnung synchroner Korrelationen der Veränderungswerte erlaubt keine Aussagen über die kausale Richtung der Anpassungsprozesse. Dennoch bringt die Messwiederholung zwei Vorteile gegenüber den vorangegangenen Studien, die im Folgenden aufgezeigt werden sollen.

In Bezug auf die Alternativerklärung, dass assimilative Prozesse im engeren Sinne, also die Anpassung der tatsächlichen Fähigkeiten an die Diagnostizitäten durch intensivierte Bemühungen in hoch diagnostischen Bereichen für die Korrelationen verantwortlich sein könnten schränkt es den zeitlichen Rahmen ein. Dieser wird durch die Korrelation der Veränderungen begrenzt auf die Phase zwischen den Messzeitpunkten. Kommt es zu einer Veränderung der Diagnostizität, müsste die Veränderung der Ausprägung im Beobachtungszeitraum erfolgen, um für die gefundene Korrelation verantwortlich sein zu können. Eine langfristige Anpassung der Fähigkeiten in hoch diagnostischen Bereichen beispielsweise durch jahrelanges Üben oder Trainieren scheidet somit aus.

Der zweite Vorteil bezieht sich auf die Plausibilität der angenommenen Richtung der Veränderung. Die Untersuchungszeitpunkte wurden so gewählt, dass in Bezug auf die beiden untersuchten spezifischen Selbstkonzeptbereiche und somit für einen Teil der Operationalisierungen des „prima Kind“ Veränderung bezüglich der Ausprägung zu erwarten sind (vgl. Kap. 5.1); angenommen wird, dass diese zu einer Anpassung der Diagnostizität führen. Man könnte nun argumentieren, dass dieselben Veränderungen von Anforderungen und Rahmenbedingungen auch für eine Veränderung der Diagnostizität der Bereiche verantwortlich sein könnten, die wiederum assimilative Anpassungsprozesse nach sich ziehen. Dies ist soweit nachvollziehbar; sollten derartige assimilative Prozesse aber für die Korrelationen verantwortlich sein, erstaunt die erwartungswidrige Richtung der Diagnostizitätsveränderung. In Bezug auf die Beliebtheit beispielsweise wäre kurz vor oder während des Eintritts in die Pubertät in einer Phase tiefgreifender sozialer Umbrüche doch eine ansteigende Diagnostizität zu erwarten, keine verringerte – die aber empirisch zu beobachten ist. Entsprechend erscheint es wesentlich naheliegender, dass die Abwertung der Diagnostizität eine Folge der geringer werdenden wahrgenommenen Ausprägung ist, nicht umgekehrt.

Die Problematik der Begrenzung der Aussagekraft des vorliegenden Untersuchungsdesigns und etwaige Möglichkeiten, diese zu überkommen sollen in der kritischen Würdigung der vorliegenden Studie sowie der Gesamtdiskussion aufgegriffen werden. Für die weitere Diskussion der Hinweise auf immunisierende Prozesse sollen im Folgenden zwei Besonderheiten der Daten aufgegriffen werden. Die erste bezieht sich auf die differentiellen Ergebnisse in den zwei untersuchten Selbstkonzeptbereichen. Der zweite Punkt behandelt die Frage, ob es sich bei der Immunisierung tatsächlich wie angenommen um einen weitgehend defensiven Prozess handelt.

Differentielle Befunde in den Bereichen „beliebt“ und „guter Schüler“. Die längsschnittlichen Hinweise auf immunisierende Prozesse beziehen sich ausschließlich auf den übergeordneten Bereich „prima Kind“ sowie auf den Bereich sozialer Integration (vgl. Hypothesen 1b, 4a, 4c), für den Bereich der Schulleistung finden sich keine entsprechenden Effekte. Dies erinnert an den in Studie 1 präsentierten und diskutierten Befund, weshalb sich im Bereich „Intelligenz“ keine positive (querschnittliche) Profilkorrelation zeigt (vgl. Kap. 3.6.1). Die Argumente könnten hier ähnlich lauten: möglicherweise ist durch das System Schule zu exakt vorgegeben, was es bedeutet, ein guter Schüler zu sein. Dies schränkt den für die Immunisierung notwendigen Spielraum des Konzepts ein, eine flexible ad hoc-Anpassung an eigene Fähigkeiten ist entsprechend nur eingeschränkt möglich. Für den Bereich „guter Schüler“ nehmen bereits die querschnittlichen Profilkorrelationen deutlich niedrigere Werte an als für den Bereich „beliebt“ sowie das übergeordnete Konzept „prima Kind“. Da die längsschnittliche Profilkorrelation nun aus den oben dargelegten Gründen ein konservativeres Maß der Immunisierung darstellt, ist das Ausbleiben einer bedeutsamen Profilkorrelation nur naheliegend.

Immunisierung als ausschließlich defensiver Prozess? Eine letzte Frage, die hier aufgegriffen werden soll lautet, ob die untersuchten ad-hoc Anpassungsprozesse immer in Reaktion auf eine Bedrohung des Selbstkonzepts operieren oder ob auch eine andere Funktion denkbar ist. Ein erster Hinweis hierzu stammt aus den varianzanalytischen Auswertungen zu Hypothese 4c. Es konnten Mittelwertsunterschiede der Diagnostizitätsveränderung in Abhängigkeit der Veränderung der Ausprägung gezeigt werden. Diese beruhten jedoch nicht, wie angenommen, auf einer rein defensiven Abwertung der Diagnostizität bei verringerter wahrgenommener Ausprägung, sondern auf der Unterschiedlichkeit der Gruppen zu t2. Deskriptiv zeigt sich, dass diese zum größeren Teil auf einer Aufwertung der Diagnostizität des Bereichs bei angestiegener Ausprägungswahrnehmung beruht. Da für keine der Gruppen der Haupteffekt der Veränderung statistisch bedeutsam ist, kann an dieser Stelle keine klare Aussage in Bezug auf die Richtung der Anpassung getroffen werden; es zeigt sich lediglich ein Effekt der gleichgerichteten Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität. Dieser Punkt soll in der Diskussion der Ergebnisse zur Funktionalität immunisierender Prozesse erneut aufgegriffen werden.

5.5.3 Diskussion der Forschungsfragen: Funktionalität immunisierender Prozesse

Die Funktionalität immunisierender Prozesse wurde wie bereits in den vorangegangenen Studien über bivariate und moderierende Zusammenhänge zu verschiedenen Outcome-Variablen getestet. Erhoben wurde aus theoretischen Gründen wiederum der Selbstwert der Kinder, anstelle des affektiven Erlebens und der Depressivität wurde ein Maß des psychischen und physischen Wohlbefindens eingesetzt (vgl. Kap. 5.3). Die Erfassung der Outcome-Variablen erfolgte aufgrund des jüngeren Alters der Stichprobe mit Hilfe anderer, altersgemäßer Instrumente (vgl. Kap. 5.3). Ein direkter Vergleich mit Studien 1 und 2 wird aufgrund des Wechsels sowohl der erfassten Konstrukte als auch der Erhebungsinstrumente erschwert, dennoch schien der Vorteil einer altersangemessenen Erfassung zu überwiegen. Die Problematik der geringen internen Konsistenz des Selbstwert-Maßes wurde bereits

diskutiert; dies stellt leider eine gewisse Einschränkung der Interpretierbarkeit mancher Ergebnisse dar.

In den vorliegenden Daten finden sich keinerlei bivariate Korrelationen des Selbstwerts zu Maßen der quer- oder längsschnittlichen Immunisierung. Dies mag zum einen mitverursacht sein durch die mangelnde interne Konsistenz der Items. Da die Ergebnisse aber weitgehend denen aus Studien 1 und 2 entsprechen, in denen der Selbstwert durch Skalen mit höherer interner Konsistenz erfasst wurde, scheint eine alleinige Argumentation über die schlechte psychometrische Qualität der Skala deutlich zu kurz zu greifen. Das neu eingesetzte Maß des Wohlbefindens korreliert teilweise schwach, aber statistisch bedeutsam mit der Immunisierung „prima Kind“ und im Bereich „beliebt“. Dabei fallen drei der insgesamt vier signifikanten Korrelationen auf die querschnittlichen Maße. Zum Bereich „guter Schüler“ zeigen sich keine bedeutsamen Zusammenhänge, so dass von insgesamt zwölf berichteten Korrelationskoeffizienten vier statistisch bedeutsam sind. Insgesamt zeigen sich also auch in Studie 3 keine konsistenten bivariaten Zusammenhänge der Maße der Immunisierung zum Selbstwert und zum Wohlbefinden; es wurde jedoch im Rahmen von Studie 1 bereits diskutiert, dass diese nicht den entscheidenden Test der Funktionalität darstellen (vgl. Kap. 3.6.2).

Interessanter für die Untersuchung der Funktionalität immunisierender Prozesse ist es zu prüfen, ob das Ausmaß der Immunisierung Einfluss auf empirisch bekannte oder erwartete Zusammenhänge zwischen anderen Variablen hat. Dies wurde in Studie 3 auf zwei unterschiedliche Weisen geprüft. Zum einen theoretisch anschließend an Studie 1 mit Hilfe einer Drittvariable, der Notenveränderung. Die zweite Herangehensweise weicht davon etwas ab, indem auf eine Drittvariable verzichtet wird. Hier werden ausschließlich die beiden zur Erfassung der Immunisierungsreaktion verwendeten Variablen einbezogen, nämlich die Veränderung der Ausprägung und der Diagnostizität. Der zugrundeliegende Gedanke ist, dass die Ausprägungsveränderung als relevante Selbstkonzeptveränderung im Zusammenhang zu Selbstwert und Wohlbefinden stehen sollte, der wiederum beeinflusst wird durch das Ausmaß einer gleichzeitigen Veränderung der Diagnostizität.

Für beide Ansätze ergibt sich ein grundlegender Unterschied zu Studie 1 dadurch, dass die Veränderungswerte bipolar skaliert sind, da sowohl Verschlechterungen als auch Verbesserungen der Werte möglich sind, während es sich bei dem in Studie 1 eingesetzten Belastungsindikator um eine unipolare Skala handelte. Aus theoretischen Gründen wurde für beide Forschungsfragen (Hypothese 3, 5a, b) erwägt, die Analysen auf einen „belastungspuffernden“ Effekt zu begrenzen, in dem nur diejenigen Kinder mit einer Verschlechterung der Noten bzw. der Ausprägung aufgenommen werden. Dieser Gedanke wurde jedoch verworfen. Grund dafür war zum einen die unklare theoretische Frage, ab welcher Größenordnung eine negative Veränderung der Noten oder der selbstberichteten Ausprägung tatsächlich eine Belastung bedeutet. Schwerer wurde jedoch das pragmatische Argument gewichtet, dass dieses Vorgehen auf jeden Fall eine deutliche Verringerung der Stichprobe zur Folge gehabt hätte, die aufgrund des ohnehin geringen Umfangs der längsschnittlichen Stichprobe schwerwiegende Einschränkungen mit sich gebracht hätte. Es werden in der vorliegenden Studie also

nicht ausschließlich belastungspuffernde Effekte getestet, sondern moderierende Effekte, die sowohl positive als auch negative Werteveränderungen einbeziehen.

Für die angenommene „interne“ Moderation des Effekts der Ausprägungsveränderung auf Selbstwert und Wohlbefinden durch die gleichzeitige Veränderung der Diagnostizität zeigte sich wider Erwarten nicht der geringste Hinweis. Dies stellte tatsächlich eine Überraschung dar, spiegelt die Konstellation der Variablen doch ziemlich genau die angenommene Funktionsweise der Immunisierung wieder: eine Veränderung in einem Selbstkonzeptbereich hat relevante Konsequenzen für die Selbstbewertung oder das Wohlbefinden, solange diese nicht durch die flexible Anpassung der Diagnostizität des Bereichs für den relevanten, übergeordneten Selbstkonzeptbereich gepuffert werden. In dieser Konstellation ist keine Drittvariable beteiligt, auf deren schlechte psychometrische Qualität oder nicht ausreichende Passung zum untersuchten Selbstkonzeptbereich das Ausbleiben des Effekts attribuiert werden könnte. Wodurch könnte der ausbleibende Effekt also begründet werden? Zwei mögliche Ursachen sollen hier diskutiert werden.

Zum einen besteht die Möglichkeit, dass die Veränderung der Ausprägung keine Relevanz für die Kinder hat – zumindest nicht die absolute Veränderung. Zunächst bedeutet eine veränderte selbsteingeschätzte Ausprägung auf einer der Variablen nicht zwangsläufig, dass sich das Kind dieser Veränderung auch bewusst ist. Zudem ist ein gewisses Maß an Veränderung im Beobachtungszeitraum üblich, geradezu normativ – dies stellte einen der Gründe für die Wahl der Messzeitpunkte dar. Um dafür zu kontrollieren, wäre eine Relativierung der Veränderungswerte an der für den jeweiligen Probanden relevanten Vergleichsgruppe notwendig gewesen, die im Einzelfall natürlich nicht bekannt ist. Leider ist auch eine Relativierung am nahe liegenden Klassenmittelwert nicht möglich, da die Klassenzugehörigkeit nicht erhoben wurde. Die einzige Referenzgruppe, für die Daten vorliegen, ist die besuchte Schule. Die ist für die weiterführende Schule jedoch leider nur sehr wenig aussagekräftig, da sie nicht einmal eine Differenzierung nach Schulform zulässt, da zwei der fünf beteiligten Schulen mindestens zwei Schulformen kombinieren (IGS und kombinierte Haupt- und Realschule).

Die zweite mögliche Ursache für den ausbleibenden Effekt liegt in der oben erläuterten Einbeziehung des gesamten Wertebereichs. Dieses Vorgehen erschwert möglicherweise das Aufdecken eines eventuell bestehenden, theoretisch erwarteten stresspuffernden Effekts. Um das zu prüfen wurde in einem zweiten Schritt der Versuch unternommen, „reine“ Gruppen zu vergleichen: dazu wurden für beide Variablen nur Kinder mit tatsächlicher Veränderung aufgenommen (Hypothesen 5c, d). Wie erwartet führte dies zu einer so starken Einschränkung der Stichprobe, dass inferenzstatistische Auswertungen zumindest für den Bereich „beliebt“ nicht möglich waren. Die Auswertung führte dennoch zu interessanten Ergebnissen: auch hier finden sich keinerlei Hinweise auf den erwarteten stresspuffernden Effekt. Was sich allerdings deskriptiv andeutet ist ein Interaktionseffekt für die Gruppe mit verbesserter wahrgenommener Ausprägung; für diese Kinder hat die Richtung der Diagnostizitätsveränderung durchaus einen Einfluss auf den Selbstwert. Aufgrund der extrem geringen Fallzahlen wäre dieser Befund alleine kaum erwähnenswert. Interessant wird er erst dadurch, dass er

sich in hohem Maße mit dem Befundmuster deckt, das sich bei der Überprüfung der Moderation des Einflusses veränderter Schulnoten durch die Höhe der individuellen Profilkorrelation im Bereich Schulleistung zeigt. Hier profitierten diejenigen Kinder am deutlichsten in Bezug auf ihr Wohlbefinden, die bei einer Verbesserung der Schulnoten eine hohe Ähnlichkeit der Profile von Ausprägungen und Diagnostizitäten der zehn zur Operationalisierung von Schulleistung herangezogenen Einzelfertigkeiten aufweisen. Beide diese Befunde lassen sich wiederum gut vereinbaren mit den bereits diskutierten Hinweisen aus Hypothese 4, dass empirisch nicht nur der Fall der Abwertung der Diagnostizität bei verringerter Ausprägung, sondern im selben Maße auch der Fall der Aufwertung der Diagnostizität bei verbesserter Ausprägung auftritt. Diese Thematik und ihre möglicherweise grundlegende Bedeutung für die Funktion der Immunisierung im Jugendalter soll in der Gesamtdiskussion aufgegriffen werden.

5.5.4 Kritische Betrachtung: Wahl der Auswertungsstrategie der längsschnittlichen Daten und Begrenzungen der Studie

Wie bereits betont liegt die Neuerung dieser Studie in der Möglichkeit, die Antworten bezüglich der Ausprägungen und der Diagnostizitäten der Bereiche über die Messzeitpunkte in Beziehung setzen zu können; dasselbe gilt für die Antwortprofile der Listen der Einzelfertigkeiten. Eine gängige und vielversprechende Vorgehensweise stellt dabei die Berechnung von Kreuzkorrelationen dar (cross-lagged panel correlations, z. B. Kenny, 1975). Mit dieser Methode wäre es möglich, die theoretische Grundannahme der Selbstkonzeptimmunisierung im Sinne der kausalen Richtung der Anpassung zu prüfen: findet tatsächlich eine Anpassung der Diagnostizität an die wahrgenommene eigene Fähigkeit statt, und nicht eine Anpassung der Ausprägung oder ihrer Wahrnehmung (durch assimilative Prozesse im engeren oder weiteren Sinne) an die Diagnostizität des Bereichs? Dies sollte sich in einem signifikanten Pfad von der Ausprägung zu t1 zur Diagnostizität zu t2 niederschlagen, bei gleichzeitig nicht signifikantem Pfad von der Diagnostizität zu t1 zur Ausprägung zu t2.

Ein Argument spricht für die vorliegende Studie allerdings gegen diese Auswertungsstrategie. Für den Prozess der Selbstkonzeptimmunisierung von Interesse ist nicht die Ausprägung der Fähigkeit zu t1, sondern die Veränderung, die dazu geführt hat; im gleichen Sinne geht es nicht um die Diagnostizität zu t2, sondern um deren Veränderung zwischen t1 und t2. Die Frage, die letztendlich beantwortet werden soll lautet ja, ob eine Veränderung in der wahrgenommenen Ausprägung auch zu einer Veränderung der Diagnostizität führt („ $\Delta A \Rightarrow \Delta D$ “, vgl. Kap. 5.5.2). Bei der Berechnung diachroner Korrelationen müssten bei zwei Messzeitpunkten die Messwerte zu t1 und t2 als Schätzer der bis dahin stattgefundenen Entwicklung eingesetzt werden. Das bedeutet, tatsächlich geprüft würde der kausale Zusammenhang „ $A \Rightarrow D$ “, die Interpretation als Nachweis eines immunisierenden *Prozesses* würde entsprechend auf einem Rückschluss vom Wert zum Messzeitpunkt auf vorher stattgefundene Veränderung beruhen. Dies erscheint für das vorliegende Design nun problematisch: die Messzeitpunkte vor und nach dem Schulübertritt wurden bewusst so gewählt, dass zwischen den Messzeitpunkten ein hohes Maß an Veränderung in den betrachteten Selbstkonzeptbereichen zu erwarten

ist. Ein Rückbezug der Diagnostizität zu t2 auf die Ausprägung zu t1 würde all diese Veränderung in der Ausprägung nicht berücksichtigen, die aber – geht man davon aus, dass immunisierende Prozesse stattfinden und es sich dabei tatsächlich um ad hoc-Anpassungen handelt, durchaus auf den Wert der Diagnostizität zu t2 auswirken sollte. Die Nichtberücksichtigung dieser Veränderungen wäre zwar dahingehend unproblematisch für die Interpretation des Maßes, da sie das Maß umso konservativer werden ließe; ließe sich trotzdem ein Effekt nachweisen, wäre dies ein umso härterer Test. Sie würde aber die spezifische Konzeption der auf Veränderung ausgerichteten Studie ignorieren, weshalb für dieses Studiendesign der Berechnung synchroner (Profil)korrelationen der Veränderung der Vorzug gegeben wurde gegenüber der Berechnung diachroner (Profil)korrelationen der Messwerte.

Diese Entscheidung für synchrone Korrelationen der Veränderungswerte impliziert leider, dass keine Prüfung kausaler Zusammenhänge erfolgen kann, wie in der Diskussion der Forschungsfrage bereits dargelegt wurde. Erst ein dritter Messzeitpunkt würde es erlauben zu prüfen, ob die Veränderung der Ausprägung von t1 zu t2 kausal zu einer Veränderung der Diagnostizität von t2 zu t3 führt. Diese prinzipielle Möglichkeit des Nachweises immunisierender Prozesse und theoretische Fragen, welche dadurch aufgeworfen werden sollen in der Gesamtdiskussion aufgegriffen werden.

6 Gesamtdiskussion

Mit der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter behandelt die vorliegende Arbeit eine bislang weitgehend unbekannte Thematik. Während immunisierende Prozesse bei erwachsenen Versuchspersonen bereits gut untersucht sind, existierte vor den hier vorgestellten Studien erst ein Pilotdatensatz zur Entwicklung immunisierender Prozesse (Greve et al., 2009, vgl. Kap. 2.3.3). Aufgrund des stark explorativen Charakters der vorliegenden Arbeit soll in der abschließenden Diskussion entgegen gängiger Konventionen anstelle einer Einordnung in die aktuelle Forschungslandschaft zunächst ein Schwerpunkt auf den Erkenntnissen aus der vorliegenden Arbeit und ihren Begrenzungen liegen. Es soll der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse aller drei Studien zu drei „Ergebnislinien“ zu integrieren, die im Einzelnen dargestellt werden sollen. Im zweiten Abschnitt werden grundlegende Begrenzungen der Arbeit aufgezeigt und diskutiert. Daran anschließend wird ein ausführlicher Abschnitt zu Möglichkeiten zukünftiger Forschung zur Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung mit Überlegungen dazu beginnen, wie eben diese Begrenzungen zu überkommen sein könn(t)en. Weiterhin sollen die herausgearbeiteten Ergebnislinien aufgegriffen und Vorschläge angeboten werden, wie diese weiter verfolgt werden könnten. Welche Suchrichtungen für künftige Forschungsarbeiten erscheinen vielversprechend? Erst im abschließenden Teil der Gesamtdiskussion erfolgt dann eine Einordnung der Ergebnisse in einen weiter gefassten Kontext. Dabei sollen die Erkenntnisse aus der vorliegenden Arbeit zunächst mit den bekannten Befunden zur Selbstkonzeptimmunisierung zusammengebracht werden (was kann man daraus für die lebenslange Entwicklung immunisierender Prozesse lernen?), bevor der Bezugsrahmen auf das Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung und den Lebensspannen-Ansatz innerhalb der Entwicklungspsychologie erweitert wird.

6.1 Integration der Ergebnisse von Studie 1-3: drei Ergebnislinien

Über alle Studien hinweg lassen sich drei grundlegende Ergebnisse beobachten, die im Folgenden dargestellt werden sollen.

6.1.1 Jugendliche immunisieren

Zunächst spricht einiges dafür, dass bereits im späten Kindes- und Jugendalter Prozesse der Selbstkonzeptimmunisierung eingesetzt werden. Die individuelle Vorstellung dessen, was Selbstkonzeptbereiche ausmacht steht in einem überzufälligen, teils sehr deutlichen Zusammenhang zur Wahrnehmung eigener Fähigkeiten in eben diesen Bereichen. Dies konnte sowohl für spezifische Inhaltsbereiche (Sportlichkeit, Unabhängigkeit, Mut, Zuverlässigkeit, Attraktivität, Beliebtheit, Schulleistung) als auch auf einer hierarchisch übergeordneten Ebene des abstrakteren allgemeinen (Selbst)Werts gezeigt werden, operationalisiert über die Formulierungen „wertvoller Mensch“ und „prima Kind“. Auf dieser abstrakteren Beobachtungsebene ist der Zusammenhang enger, wenn vor der Erhebung Mortalitätssalienz induziert wurde. Darüber hinaus stehen auch Veränderungen in der Wahrnehmung eigener Fähigkeiten in Zusammenhang mit der Veränderung der subjektiven Operati-

onalisierung der Konzepte. Gezeigt wurde dies aus intra- und interindividueller Perspektive für den spezifischen Bereich „Beliebtheit“ und auf Ebene des allgemeinen Selbstwerts („prima Kind“). Diese Ergebnisse beweisen leider noch nicht, wie oben ausführlich argumentiert, die Existenz bzw. das Operieren immunisierender Prozesse; zusammengekommen dürften sie aber doch als starker Hinweis darauf gelten. Soweit der erste grundlegende Befund.

6.1.2 Immunisierung hat keinen ernstzunehmenden Effekt auf das Wohlbefinden

Der zweite Befund – und dieser stellt eine Überraschung dar – ist, dass die Selbstkonzeptimmunisierung zumindest in dieser Entwicklungsphase keinen ernstzunehmenden Effekt auf den Selbstwert, die Depressivität, das affektive Erleben oder das subjektive Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen hat. Ein solcher Zusammenhang wurde vorab stark angenommen, auf vielfältige Weise überprüft, konnte aber nicht oder nur vereinzelt, keinesfalls konsistent, nachgewiesen werden. Dieses erwartungswidrig hartnäckige Ausbleiben von Effekten verführt dazu, den Befund zumindest ernst zu nehmen, auch wenn eine ganze Reihe theoretischer wie methodischer Argumente dagegen sprechen, abschließende Schlussfolgerungen aus den Daten ziehen zu wollen; diese sollen im Abschnitt zu den Begrenzungen der Arbeit ausführlich aufgegriffen werden.

6.1.3 Idee einer alternativen Funktion: Immunisierung als systemkonstitutiver Prozess

Anstelle einer Funktionalität im Sinne positiver Auswirkungen auf Selbstbewertung, affektives Erleben und Wohlbefinden deutet sich aber über die Studien eine andere Funktion der Selbstkonzeptimmunisierung an. Es scheint, als käme der Selbstkonzeptimmunisierung in erster Linie eine systemkonstitutive Funktion zu.

In Studie 1 zeigte sich ein deutlich bereichsspezifisches Entwicklungsmuster sowohl der Ausprägung und der subjektiven Bedeutung der Bereiche als auch des Ausmaßes ihrer Immunisierung. Dies wurde interpretiert als Hinweis auf eine selektive Stabilisierung einzelner Bereiche; gemutmaßt wurde, dass es sich dabei um ein sich wechselseitig verstärkendes System handeln könnte. Die bis dahin bestehende Denkrichtung, Struktur ermöglicht Immunisierung wurde um die entgegengesetzte Richtung erweitert: auf der einen Seite ermöglichen oder erleichtern Strukturmerkmale wie eine hohe Zentralität oder Wichtigkeit der Bereiche immunisierende Prozesse; in gleichem Maße aber qualifiziert eine Stabilisierung durch Immunisierung den Bereich für eine zentrale Position und/oder hohe subjektive Bedeutsamkeit. Die Frage, welche (strukturellen) Entwicklungen Immunisierung ermöglichen muss also ergänzt werden um die Frage, welche Rolle immunisierende Prozesse ihrerseits in Bezug auf die weitere Entwicklung spielen. In den Daten fanden sich zudem vereinzelt Anzeichen dafür, dass die Selektivität der Immunisierung mit dem Alter zunimmt; dies könnte auf eine Entwicklung der wechselseitigen Dynamik im Verlauf des Jugendalters hinweisen.

Sowohl die empirischen Hinweise aus Studie 1 als auch deren erste Interpretation werden durch Studie 3 gut ergänzt. Im Unterschied zu Studie 1 wurden moderierende und interagierende Effekte hier nicht unipolar als belastungspuffernde Effekte geprüft, sondern bipolar, da die Veränderungsmaße sowohl negative als auch positive Veränderungen beinhalten. Dabei fanden sich mehrere Hinweise auf „Stärken-stärkende“ und nicht wie erwartet rein defensive Effekte: es zeigte sich eine gleichgerichtete Veränderung der Diagnostizität nicht nur bei negativer, sondern insbesondere bei positiver Ausprägungsentwicklung; hohe Profilkorrelationen bei positiver Ausprägungsentwicklung sind darüber hinaus assoziiert mit hohem Wohlbefinden (Notenmoderation) und Selbstwert („interne“ Interaktion, hier jedoch nur Hinweise aus Einzelfällen). Dies passt sehr gut in das Bild der nicht in erster Linie defensiven, sondern auch (und möglicherweise in dieser Entwicklungsphase insbesondere) auf eigene Stärken ausgerichteten Stabilisierung einzelner relevanter Bereiche durch immunisierende Prozesse. Der Gedanke, dass immunisierende Prozesse an einer „selektiven Stabilisierungsdynamik“ beteiligt sein könnten verfestigt sich. Für diese Stabilisierungsdynamik bietet sich möglicherweise eine Metapher aus der Evolutionstheorie an: im Verlauf der Ontogenese, insbesondere während des Jugendalters, gilt es, sich zu spezialisieren, individuelle Nischen zu erkennen und zu besetzen – genau dazu könnte die Selbstkonzeptimmunisierung einen Beitrag leisten.

6.2 Begrenzungen der Arbeit

Die grundlegendste Begrenzung der vorliegenden Arbeit ist vermutlich, wie bereits mehrfach angesprochen, der bislang ausbleibende Nachweis immunisierender Prozesse im Kindes- und Jugendalter. Neben dieser Thematik gibt es aber noch einige weitere Punkte, welche die Aussagekraft der Studie teilweise deutlich einschränken. Im Folgenden sollen die Wichtigsten aufgegriffen und diskutiert werden.

6.2.1 Problem der Teststärken

An mehreren Stellen der vorliegenden Arbeit bestehen zentrale Befunde aus dem Ausbleiben eines erwarteten Effekts. Das bezieht sich zum einen auf die Prüfung der Zusammenhänge der Selbstkonzeptimmunisierung zu Variablen der Selbstkonzeptstruktur im Sinne der Anzahl zur Verfügung stehender Selbstaspekte sowie dem Grad deren Vernetzung; zum anderen auf die Prüfung der Funktionalität immunisierender Prozesse im Sinne positiver Zusammenhänge zum Selbstwert, dem affektiven Erleben und dem Wohlbefinden. A priori durchgeführte Analysen zur Bestimmung optimaler Stichprobenumfänge ergaben, dass bei den theoretisch erwarteten kleinen bis mittleren Effektgrößen (erwartet wurden Korrelationen ab ca. $r = .20$ bis $r = .25$) Stichprobenumfänge von ca. 100 bis 150 Versuchspersonen ausreichen sollten, um eine Power vom 80 % zu erreichen. Dies wiederum würde bedeuten, dass im Falle eines nicht signifikanten Ergebnisses die H1 mit einem maximalen β -Fehlerrisiko von 20 % falsifiziert werden könnte; dieses β -Fehlerniveau hat sich seit Cohen (1988) als Konvention durchgesetzt (vgl. auch Bortz & Döring, 2003). Dieser notwendige Stichprobenumfang wurde in Studie 1 für die bereichsübergreifenden Auswertungen ($N = 200$), in Studie 2 ($N = 278$)

sowie in den beiden querschnittlichen Stichproben in Studie 3 (t_1 : $N = 291$, t_2 : $N = 449$) deutlich überschritten. Für die bereichsspezifischen Auswertungen in Studie 1 lag der Stichprobenumfang für zwei der sechs Bereiche bei etwa 100 (Sportlichkeit: $N = 104$; Zuverlässigkeit: $N = 96$), für zwei bei etwa 150 Versuchspersonen (Unabhängigkeit: $N = 153$; Mut: $N = 147$). Die längsschnittliche Stichprobe erreichte mit $N = 86$ diese Vorgabe leider nicht; dies lag insbesondere an der unerwarteten Nichtteilnahme einzelner weiterführender Schulen an der Befragung.

Es zeigte sich jedoch, dass die empirisch ermittelten Effektgrößen deutlich hinter den theoretisch erwarteten zurückblieben. Post-hoc Poweranalysen (GPower; Erdfelder, Faul & Buchner, 1996) ergaben, dass nur einzelne der Analysen die angestrebte Power von 0.80 erreichen, der Großteil bleibt sehr deutlich hinter dieser Vorgabe zurück (Korrelationen Alter * Immunisierung: $1-\beta = 0.09$ bis $1-\beta = 0.63$; Alter * Komplexität: $1-\beta = 0.05$ bis $1-\beta = 0.52$; Immunisierung * Komplexität: $1-\beta = 0.5$ bis $1-\beta = 0.82$; Immunisierung * Selbstwert, Depressivität, Affekterleben: $1-\beta = 0.05$ bis $1-\beta = 0.06$). Das bedeutet, dass die Entscheidung, eine Hypothese aufgrund jeweils eines einzelnen in den Daten bestehenden Zusammenhangs zurückzuweisen mit einer Wahrscheinlichkeit von bis zu über 90 Prozent falsch ist (auf das Berichten einzelner Teststärken wurde aufgrund der großen Anzahl der jeweils gerechneten Analysen verzichtet). Nichtsdestotrotz legt aber die Konsistenz des Ausbleibens der Effekte über mehrere Selbstkonzeptbereiche und mehrere eingesetzte Maße, also über eine Vielzahl einzelner Analysen, trotz jeweils geringer post hoc ermittelter Power nahe, dass es sich um einen ernstzunehmenden Befund handeln könnte.

6.2.2 Angemessenheit der Outcome-Variablen zur Prüfung der Funktionalität

Ein weiterer Punkt, der an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden soll ist die Angemessenheit der eingesetzten Variablen zur Prüfung der Funktionalität immunisierender Prozesse.

Die theoretisch stärksten Annahmen bezogen sich auf Zusammenhänge der Immunisierung zur Selbstbewertung der Jugendlichen, entsprechend wurden verschiedene Selbstwert-Skalen zu deren Erfassung eingesetzt. Um ein facettenreicheres Bild des subjektiven Befindens zu erhalten wurde in Studien 1 und 2 zusätzlich die Depressivität erfasst. Beide Konstrukte weisen aber, zumindest in den gewählten Operationalisierungen, eine relativ hohe Stabilität auf, da in hohem Maße traitbezogene Komponenten erfasst werden. Um möglicherweise bestehende kurzfristige Effekt der Immunisierung dennoch aufdecken zu können, wurden diese Maße durch die Erfassung des affektiven Erlebens ergänzt; die Annahme war, dass diese Maße sensibler für kurzzeitige Zustands-Änderungen sind (vgl. z. B. Rafaeli-Mor & Steinberg, 2002). Diese Annahme muss allerdings etwas relativiert werden. In der eingesetzten Version der PANAS-Skalen waren als Referenzzeitraum die vergangenen vier Wochen angegeben; hier wäre ein kürzerer Referenzzeitraum (z. B. die vergangene Woche) vermutlich angemessener gewesen, um die angestrebte Funktion zu erfüllen. Mit der in Studien 1 und 2 gewählten Kombination der Erhebungsinstrumente ist also nicht ausgeschlossen, dass stärker zustandsbezogene oder kurzfristige Effekte unentdeckt blieben.

Ähnliches gilt für die Erfassung des Selbstwerts in Studie 3. Zwar ist der Referenzzeitraum hier mit einer Woche angegeben, jedoch legen die relativ abstrakten Formulierungen ebenfalls einen starken Trait-Anteil nahe (die davon unabhängige Problematik der geringen internen Konsistenz wurde bereits in Kap. 5.5.1 diskutiert).

Etwas anders stellt sich die Situation bei der Erfassung des Wohlbefindens in Studie 3 dar. Anstelle der Depressivität und des affektiven Erlebens wurde eine Skala zu psychischen und physischen Facetten des subjektiven Wohlbefindens eingesetzt. Diese erfasst nun in wesentlich stärkerem Maße aktuelle Zustände individuellen Wohlbefindens: der Referenzzeitraum ist ebenfalls die vergangene Woche, die Items sind Großteils sehr konkret formuliert und beinhalten in hohem Maße State-Komponenten. Tatsächlich scheint es, als wären für dieses Maß mehr Zusammenhänge zur Immunisierung zu beobachten: die bivariaten Korrelationen zur Immunisierung „prima Kind“ und im Bereich „beliebt“ erreichen teilweise statistische Signifikanz, ebenso zeigt sich ein bedeutsamer moderierender Effekt der Notenveränderung. Dies könnte als vorsichtiger Hinweis darauf gewertet werden, dass eine stärker auf kurzfristige Veränderungen ausgerichtete Erfassung der abhängigen Variablen, insbesondere auch im Hinblick auf die Selbstbewertung, für die Prüfung der Funktionalität der Immunisierung in der turbulenten Entwicklungsphase des Jugendalters hilfreich sein könnte.

6.2.3 Beschränkung auf Selbstauskunftsmaße

Schließlich sei an dieser Stelle noch darauf hinzuweisen, dass ausnahmslos alle Daten der drei Studien auf Selbstauskünften der Versuchspersonen beruhen. Die oftmals betonte Subjektivität dieser Form der Datenerhebung erscheint hierbei nicht problematisch, sie wird im Gegenteil explizit gewünscht, da ja subjektive erlebte oder wahrgenommene Zustände im Kern des Interesses stehen (vgl. z. B. Greve, 1989). Aber auch über diesen gängigen Kritikpunkt hinaus sind Selbstauskunftsdaten bekannter Maße mit einigen Problemen behaftet, zu nennen seien hier unter anderem Ankereffekte oder individuelle Antwortstile formaler (z. B. Akquieszenz, Präferenzen für Antwortkategorien) oder inhaltlicher Natur (z. B. soziale Erwünschtheit; vgl. z. B. Borkenau, 2006; Mummendey, 2008). Diese sind für die unterschiedlichen verwendeten Maße unterschiedlich relevant. Die Profilkorrelation als zentrale Variable ist gegenüber den meisten dieser Einflüsse weitgehend unempfindlich. In der gewählten Art der Berechnung nach Pearson werden nur Abweichungen vom individuellen Skalennittelwert berücksichtigt, Ankereffekte spielen hier also keine Rolle (vgl. Kap. 3.4.2). Präferenzen für bestimmte Antwortkategorien sollten sich in selteneren und geringeren Abweichungen vom Skalennittelwert äußern; dies sollte nur problematisch sein, wenn sie für beide Itemlisten unterschiedlich ausfallen. Zudem ist die Profilkorrelation als indirektes Maß für die Versuchspersonen weitgehend undurchschaubar, Effekte sozialer Erwünschtheit sind somit ebenfalls nicht zu erwarten. Für den Großteil der anderen Maße treffen die aufgeführten Einschränkungen jedoch im üblichen Maße zu.

Explizit soll an dieser Stelle auf zwei Schwierigkeiten hingewiesen werden, welche die Untersuchung verteidigender oder selbstwertschützender Mechanismen im Allgemeinen bzw. der Selbstkonzeptimmunisierung im Besonderen betreffen. Ein grundlegendes Problem bei der Untersuchung selbstwertschützender Mechanismen ergibt sich aus der Konstellation, dass der (nicht bewusste) Anteil der Selbsttäuschung am sozial erwünschten Antwortverhalten unter anderem genau diejenigen inhaltlichen Aspekte umfasst, die erhoben werden sollen: selbst(wert)schützendes Verhalten. Die Problematik scheint nicht prinzipiell zu überkommen zu sein. Die Relevanz für die Selbstkonzeptimmunisierung als zentrale Variable der vorliegenden Arbeit erscheint jedoch gering, zum einen aufgrund der indirekten Form der Erhebung, und zum anderen aufgrund des Befundes, dass sich eine explizit selbstwertschützende Funktion der Prozesse in der untersuchten Entwicklungsphase nicht abzeichnet.

Für die Selbstkonzeptimmunisierung ergibt sich jedoch ein spezifisches Problem, das Wentura und Greve (1996) als „Syllogismus-Problem“ bezeichneten und beschrieben: bei dieser Art der Erfassung ist es möglich, dass Eigenschaftskategorien erst durch die Messung vorgegeben werden. Die Einschätzung der Diagnostizität beruht dann möglicherweise auf einer Schlussfolgerung aus der wahrgenommenen Ausprägung (ich bin ein wertvoller Mensch, ich bin nicht besonders sportlich, also kann Sportlichkeit nicht besonders diagnostisch sein). Dieses Problem lässt sich nur durch die Verwendung subpersonaler Maße umgehen. Solche subpersonalen Maße wurden in Form von Reaktionszeiten in unterschiedlichen Priming-Anordnungen bei erwachsenen Versuchspersonen bereits mehrfach eingesetzt (vgl. Kap. 2.3.3). Die Studien mit subpersonalen und auf Selbstauskunft beruhenden Maßen kamen bislang zu vergleichbaren Ergebnissen, weshalb eine starke Verzerrung der Ergebnisse unwahrscheinlich erscheint. Nichtsdestotrotz ist es zur Umgehung dieses und aller weiteren Probleme der Selbstauskunft unerlässlich, die Daten durch subpersonale Maße zu ergänzen.

6.2.4 Abschließende Bemerkung

Durch alle diese Punkte zieht sich eine grundlegende Thematik: Die Begrenzungen betreffen, auf die eine oder andere Weise, alle die Reliabilität der Messungen. Selbstauskunftsdaten unterliegen bereits per se vielerlei mehr oder weniger relevanten (potentiellen) Verzerrungen. Das bereichsspezifische Maß der Immunisierung scheint in dieser Hinsicht gut gelungen, da es sich um ein indirektes Maß handelt sind systematische Verzerrungen unwahrscheinlich. Das in Studie 1 eingesetzte bereichsübergreifende Maß der Immunisierung stellt hingegen nur einen sehr groben Schätzer dar, die Aggregation heterogener Bereiche ist als solche bereits problematisch, dazu kommt, dass bei verschiedenen Versuchspersonen verschiedene Bereiche aggregiert wurden, das Maß also zudem abhängig von der jeweiligen Konstellation der Bereiche im Fragebogen ist. Die Belastungsindikatoren (insbesondere in Studie 1, aber auch die in Studie 3 u. a. gewählte Notenveränderung) sind grob, eine tatsächliche Relevanz für die untersuchten Selbstkonzeptbereiche kann nur angenommen werden. Die gewählten Outcomevariablen sind vereinzelt nur bedingt intern konsistent; darüber hinaus ist ihre Angemessenheit zur Aufdeckung der theoretisch erwarteten Effekte möglicherweise teils eingeschränkt, dies stellt ein Problem der Validität dar. Gleichzeitig sind die zu erwartenden Effekte klein,

nicht zuletzt deshalb, da insbesondere die für die Prüfung der Funktionalität immunisierender Prozesse eingesetzten Variablen Selbstwert, Depressivität, affektives Erleben und subjektives Wohlbefinden ihrerseits von einer Vielzahl bekannter oder auch noch nicht bekannter Variablen abhängen. Dazu kommt schließlich, dass, wie in Kapitel 2.4 ausführlich dargestellt, das Jugendalter eine Phase turbulenter Entwicklungen ist, in vielerlei Hinsicht. Die zugrunde liegenden Merkmale sind selber im Wandel, diese Dynamik ist im Querschnitt nicht zu erfassen. Vielfältige Veränderungen führen zu vielfältigen Effekten, die weder im Einzelnen vollständig bekannt noch in ihrem vermutlich komplexen Zusammenspiel immer nachvollziehbar sind. Besonders deutlich wird dies unter anderem in der starken Inhaltsabhängigkeit der Stärke und Richtung der gefundenen Zusammenhänge in den bereichsspezifischen Analysen.

Versteht man Reliabilität als den Anteil des Signals am Rauschen, lässt sich all dies in einem Bild zusammenfassen: die gesamte Forschungsarbeit ähnelt einer Suche nach einem leisen, möglicherweise erst im Entstehen befindlichen Signal im lauten allgemeinen Rauschen. Entsprechend sind die meisten Befunde nur als erste Hinweise zu werten, mit Vorsicht und Zurückhaltung zu interpretieren; dies ist aber in Anbetracht der Tatsache, dass es sich um eine bislang weitgehend unerforschte Fragestellung handelt nicht überraschend. Umso schöner ist es, dass sich dennoch an einigen Stellen ein konsistentes Muster ergibt, das es verdient hat, ernst genommen zu werden – nicht trotz, sondern eben wegen dieser Schwierigkeiten.

6.3 Welche Richtungen bieten sich für weiteres Nachdenken und Forschen zur Selbstkonzeptimmunisierung an?

Weitere Forschung in diesem Bereich sollte eine ganze Reihe von Punkten beachten, viele von Ihnen wurden im Verlauf der Diskussionen der Studien sowie im vorangegangenen Abschnitt bereits angesprochen. Diese sollen hier im Einzelnen nicht erneut aufgegriffen werden; stattdessen soll im Folgenden versucht werden, einige mögliche Wege zu skizzieren, welche die Forschung zur Selbstkonzeptimmunisierung mittel- bis langfristig einschlagen könnte.

6.3.1 Nachweis immunisierender Prozesse

Das nächste Anliegen künftiger Forschungsarbeiten sollte darin liegen, tatsächlich einen Nachweis für das Operieren immunisierender Prozesse zu erbringen. Dazu muss es gelingen zu zeigen, dass eine Veränderung der wahrgenommenen Ausprägung eines Bereiches kausal zu einer entsprechenden Veränderung der Diagnostizität dieses Bereiches für einen relevanten übergeordneten Selbstkonzeptbereich führt. Dieser Nachweis ist prinzipiell auf zwei Weisen möglich: mit Hilfe experimenteller oder längsschnittlicher Daten.

Nachweis immunisierender Prozesse mit Hilfe experimenteller Daten. Die Möglichkeit des Nachweises immunisierender Prozesse mit Hilfe experimenteller Daten wurde bereits mehrfach thematisiert (vgl. Kap. 2.3.3 und Kap. 4.1). Wird in einem experimentellen Design eine Veränderung der

wahrgenommenen Ausprägung einer Fertigkeit herbeigeführt und zeigt sich in der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe eine veränderte Diagnostizität dieser Fertigkeit für einen relevanten Selbstkonzeptbereich, kann eine Wirkrichtung im Sinne immunisierender Prozesse angenommen werden. Für erwachsene Versuchspersonen ist Greve und Wentura dieser Nachweis mehrfach gelungen (zusammenfassend Kap. 2.3.3). Für kindliche und jugendliche Stichproben wurde in Studie 2 bereits ausführlich auf die engen ethischen Grenzen hingewiesen.

Eine etwas neue Konstellation ergibt sich nun aus den Hinweisen, dass es sich bei der Immunisierung im Jugendalter nicht ausschließlich um einen defensiven Prozess handeln könnte, der als Reaktion auf spezifische Selbstkonzeptbedrohungen eingesetzt wird, sondern dass der Selbstkonzeptimmunisierung zumindest in dieser Entwicklungsphase auch eine stabilisierende im Sinne „Stärkenstärkender“ Funktion zukommen könnte. Der Nachweis einer Erhöhung der Diagnostizität nach einer experimentell induzierten Aufwertung einzelner Selbstkonzeptbereiche könnte unter ethischen Gesichtspunkten einfacher zu erbringen sein. Eine Möglichkeit stellen Experimente mit fiktiven Wettbewerbs- oder Testsituationen dar (z. B. in Anlehnung an Wentura & Greve, 2004; oder Greve & Wentura, 2003; denkbar wären aber z. B. auch sportliche Wettkämpfe), in denen für einzelne Bereiche fiktive positive Rückmeldungen gegeben werden; es könnte geprüft werden, ob diese zu einer Aufwertung der Diagnostizität der entsprechenden Bereiche führen.

Als völlig unproblematisch dürfte sich allerdings auch diese „Manipulationsrichtung“ nicht darstellen, da es sich zwar nicht um eine Bedrohung, aber dennoch um eine Intervention mit relevanten Konsequenzen für das jugendliche Selbstkonzept handelt. Zudem erscheint eine Beschränkung auf diese Facette des Immunisierungsprozesses zumindest zu kurz zu greifen, insbesondere, da die Frage, ob es sich um einen defensiven oder einen allgemeinen Anpassungsprozess handelt bzw. ob dies möglicherweise entwicklungsabhängig variiert bislang nicht abschließend geklärt ist; dieser Punkt soll im nächsten Abschnitt aufgegriffen werden.

Eine Möglichkeit, die ethischen Schwierigkeiten zu umgehen könnte das Minimal-Group-Paradigma bieten. Otten und Wentura (1999) gelang es zu zeigen, dass eine experimentell herbeigeführte minimale Gruppenzugehörigkeit auch auf subpersonaler Ebene zu einer positiven affektiven Bewertung der eigenen Gruppe führt. Dazu wiesen sie die Versuchspersonen zunächst zufällig einer bislang irrelevanten Gruppe zu, und setzten anschließend die Gruppenbezeichnung als Primewort in einer maskierten affektiven Primingaufgabe ein. In dieser Aufgabe wird das Primewort sehr kurz (20 ms) dargeboten und anschließend durch eine Reihe unzusammenhängender Buchstaben maskiert, um eine bewusste Verarbeitung zu verhindern. Die Aufgabe besteht dann darin, das Zielwort hinsichtlich seiner affektiven Valenz (positiv vs. negativ) zu bewerten. Es zeigte sich ein Prime-Target-Kongruenzeffekt dahingehend, dass die Bezeichnung der eigenen Gruppe in ähnlichem Ausmaß wie a priori positiv bewertete Primewörter zu einer schnelleren positiven Bewertung des Zielwortes führte. Die Bezeichnung der Outgroup führte zu einer schnelleren Bewertung negativer Zielwörter; ein inhaltlich vergleichbarer Effekt zeigte sich auch in einem leicht abweichenden Paradigma. Die Auto-

ren interpretieren ihre Ergebnisse dahingehend, dass der in der Sozialpsychologie häufig berichtete Ingroup-bias also auch auf subpersonaler Ebene nachgewiesen werden kann.

Dieser Befund könnte möglicherweise für den experimentellen Nachweis immunisierender Prozesse nutzbar gemacht werden. Dazu müsste es gelingen, eine minimale Gruppenzugehörigkeit herzustellen, und diese Gruppe darüber hinaus glaubhaft mit einer Reihe von Attributen anzureichern. Einem Test dieser Attribute könnte die experimentell variierte fiktive Rückmeldung folgen, dass einige überdurchschnittlich ausgeprägt sind, die Ausprägung anderer aber hinter den Erwartungen zurückbleibt. Die Hypothese wäre nun, dass die (im Verlauf des Experiments hergestellte) Diagnostizität der Attribute für die Gruppenzugehörigkeit entsprechend angepasst werden sollten. Ethisch stellt sich dieses Vorgehen als deutlich weniger problematisch dar, da sowohl die Gruppenzugehörigkeit als auch deren Anreicherung durch verschiedene Attribute erst in der experimentellen Situation entsteht; es kommt entsprechend zu keinem Eingriff in bestehende relevante Selbstkonzeptinhalte.

Ob diese Vorgehensweise tatsächlich geeignet ist immunisierende Prozesse nachzuweisen müsste sich empirisch erweisen. Möglicherweise sind die Effekte des Ingroup-bias zu schwach, um die weiteren Schritte – die Anreicherung der Gruppe durch verschiedene Inhalte sowie die Manipulation deren Diagnostizitäten – zu „tragen“; die Denkrichtung erscheint jedoch lohnenswert.

Einen großen Nachteil dieser Vorgehensweise stellt in jedem Fall die extrem geringe externe Validität der so gewonnen Daten dar. Hier bietet sich, analog zu Greve und Wentura (2003; vgl. Kap. 2.3.3) eine Kombination mit extern hoch validen quasiexperimentellen Designs an. Ein großes Forschungsfeld (im Wortsinne) für quasiexperimentelle Studien bieten möglicherweise die zahlreichen Castingshows verschiedener Fernsehsender (singen, tanzen, modeln, etc.), in denen sich Jugendliche unterschiedlicher Altersgruppen freiwillig der Gefahr extremer Selbstkonzeptbedrohungen aussetzen. Es könnte gelingen, etwa durch eine Kombination der Befragungen vor und nach dem jeweils entscheidenden Auftritt mit kurzen Trainingseinheiten zu Entspannung oder verschiedenen Bewältigungsstrategien, diese Situationen ohne weitere Belastung für die Jugendlichen wissenschaftlich nutzbar zu machen.

Nachweis immunisierender Prozesse mit Hilfe längsschnittlicher Daten. Eine zweite Möglichkeit, den kausalen Zusammenhang „Veränderung der Ausprägung führt zu Veränderung der Diagnostizität“ nachzuweisen bieten längsschnittliche Daten. In Studie 3 wurde bereits dargestellt, dass die Berechnung diachroner Korrelationen der Veränderungen von Ausprägung und Diagnostizität diese Aussage dann zulässt, wenn sich ein signifikanter Pfad von einer Ausprägungsveränderung (t_1 - t_2) zu einer zeitlich nachgelagerten Diagnostizitätsveränderung (t_2 - t_3) nachweisen lässt, bei gleichzeitig nicht bedeutsamem entgegengesetzten Pfad. Dies war in Studie 2 nicht möglich, da nur zwei Messzeitpunkte erhoben wurden; stattdessen wurden synchrone Korrelationen der Veränderungswerte berechnet. Die Lösung dieses Problems scheint einfach: mit einem dritten Messzeitpunkt ist die Auswertung möglich.

Bei dieser Vorgehensweise rückt allerdings eine weitere theoretische Frage in den Mittelpunkt: wie sieht der zeitliche Ablauf einer Immunisierungsreaktion aus? Wann setzt sie ein, wann werden Resultate messbar? Diese Fragen sind von direkter Relevanz für die praktische Umsetzung eines solchen längsschnittlichen Designs: in welchen zeitlichen Abständen sollen die Erhebungen erfolgen?

Die theoretische Annahme geht dahin, dass es sich bei der Selbstkonzeptimmunisierung um eine ad hoc-Anpassung handelt, die als Reaktion auf eine Bedrohung spezifischer Selbstkonzeptinhalte vorgenommen wird (vgl. bereits Greve, 1989; Kap. 2.3.3). Empirisch wird die Annahme gestützt durch die Befunde aus den experimentellen Studien mit Erwachsenen, in denen immunisierende Prozesse im Anschluss an eine experimentelle Variation nachgewiesen werden konnten, sowie durch Studie 2, die zeigte, dass die experimentelle Erhöhung der Mortalitätssalienz in der anschließenden Erhebung zu höheren Profilkorrelationen führte.

Für eine längsschnittliche Erfassung ohne experimentelle Variation bedeutet dies, dass einerseits der Zeitraum zwischen t_1 und t_2 so gewählt werden muss, dass relevante Veränderungen in der Ausprägung des bzw. der untersuchten Selbstkonzeptbereiche beobachtbar sind, die zumindest potentiell zu einer Immunisierungsreaktion führen. Diese sollte dann aber möglichst unmittelbar erfasst werden, um die Veränderung der Diagnostizität von t_2 zu t_3 tatsächlich auf die Ausprägungsveränderung von t_1 zu t_2 zurückführen zu können, und nicht auf weitere Veränderungen der Ausprägung, die nach t_2 stattgefunden haben. Alle weiteren Veränderungen der Ausprägung, die möglicherweise Einfluss auf die Diagnostizität nehmen, gehen bei dieser Auswertungsstrategie als Rauschen in das Maß ein. Dies stellt zwar ein konservatives, aber dennoch ein Problem dar, da ein etwaiger Effekt entsprechend schwerer nachweisbar wird.

Ein vielversprechender Ansatz liegt möglicherweise in einer Kombination experimenteller Variation und längsschnittlicher Erfassung der Immunisierungsreaktion. Vorstellbar wäre etwa eine Priming-Anordnung, in der eine längere Testreihe durch einen experimentell induzierten Veränderungsimpuls unterbrochen wird, etwa in Form zwischenzeitlicher fiktiver Rückmeldung eigener Leistung oder der Leistung anderer. Gelingt es, die Veränderung der Diagnostizität mit Hilfe der Priming-Aufgabe kontinuierlich zu erfassen, wäre es möglich, die Testreihe in mehrere Einheiten zu unterteilen, welche als einzelne Messzeitpunkte interpretiert werden könnten (einschließlich t_0 vor der Manipulation). Die Forschungsfrage könnte dahin gehen, in welchem zeitlichen Abstand nach dem Veränderungsimpuls sich eine Veränderung der Diagnostizität einstellt. Auf diese Weise könnte nicht nur der Nachweis immunisierender Prozesse gelingen, es wäre darüber hinaus auch noch möglich, Erkenntnisse über den zeitlichen Ablauf der Immunisierungsreaktion zu gewinnen, falls sich diese tatsächlich in einem so begrenzten zeitlichen Rahmen vollzieht. Die konkrete Umsetzung dieser Idee stellt vermutlich eine größere Herausforderung dar, diverse Schwierigkeiten – mit den entsprechenden kreativen Lösungen – der Erfassung immunisierender Prozesse mit Hilfe subpersonaler Maße werden von Wentura und Greve (1996, 2004, 2005) diskutiert; die Denkrichtung erscheint jedoch auch hier lohnenswert.

Noch ein wenig komplexer könnten Forschungsfrage und Untersuchungsaufbau gestaltet werden, wenn eine gleichzeitige kontinuierliche Erfassung physiologischer Erregungsparameter erfolgt, die Hinweise auf eine Stressreaktion oder Veränderungen der aktuellen Befindlichkeit geben. Eine Möglichkeit könnte beispielsweise in der kontinuierlichen Erfassung der bewegungsunabhängigen Veränderung der Herzrate liegen, die als Hinweis auf emotionale Beanspruchung gewertet werden kann (vgl. Myrtek, 2003); andere Maße und Vorgehensweisen wären sicherlich ebenfalls denk- und realisierbar. Dies könnte einen vorsichtigen ersten Schritt in Richtung einer Trennung des Anlasses für eine Immunisierung (Ausprägungsveränderung), der Immunisierungsreaktion (Diagnostizitätsveränderung) sowie deren jeweiligen Konsequenzen für das Befinden der Versuchspersonen darstellen.

6.3.2 Entwicklungsverlauf der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter – Betrachtung im Rahmen der angenommenen komplexen Entwicklungsdynamik von Ausprägung, Struktur und Immunisierung

Eine der zentralen Forschungsfragen in Studie 1 bezog sich auf die Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung im Verlauf des Jugendalters. Die theoretische Überlegung ging dahin, dass der Altersverlauf vermittelt wird über die Entwicklung der Selbstkonzeptstruktur, die wiederum das Operieren immunisierender Prozesse begünstigt. Entgegen der Erwartungen zeigten sich für keine der erhobenen Variablen konsistente Alterskorrelationen, weder für die Maße der bereichsspezifischen Immunisierung noch der Selbstkonzeptstruktur. Es wurde diskutiert, dass entweder der Altersbereich oder die eingesetzten Maße dafür verantwortlich sein könnten, dass keine Entwicklung aufgezeigt werden konnte; dies zu überprüfen wäre entsprechend ein erster Ansatzpunkt für künftige Forschungsarbeiten. Für den Altersbereich ergibt sich, wie bereits ausgeführt, eine klare Forderung nach einer jüngeren Stichprobe. Bezüglich der Selbstkonzeptstruktur sollte insbesondere in die Maße der Komplexität investiert werden, da diese tatsächlich die strukturellen Voraussetzungen immunisierender Prozesse betreffen. Hier scheint die Einbeziehung der Ebene der inhaltlichen Operationalisierung der untersuchten Bereiche besonders vielversprechend. Dies könnte entweder in Anlehnung an Linvilles ursprüngliche Sortieraufgabe geschehen oder in anderen interaktiven Formaten, in denen z. B. im Grad der Abstraktion absteigend hintereinander Begriffe unterschiedlicher hierarchischer Ebenen thematisiert und zugehörige Inhalte gesammelt werden, sei es in freier Produktion oder durch die Auswahl und Zuordnung vorbereiteter Inhalte.

Für die anderen in Studie 1 eingesetzten Maße der Selbstkonzeptstruktur, die insbesondere den Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit betreffen, wurde gezeigt, dass deren Entwicklung – parallel zur Entwicklung der Selbstkonzeptimmunisierung – in hohem Maße bereichsspezifisch abläuft. Die Entwicklung ist hier vermutlich abhängig von der Auswahl, Reihenfolge und Intensität der Verfolgung einzelner „Identitätsprojekte“. Anstelle auf allgemeine Alterskorrelationen zu setzen, sollte also dieser individuell verlaufenden Entwicklung Rechnung getragen werden. Ein Schwerpunkt künftiger Forschung könnte dabei auf die bislang eher spekulativ beschriebene komplexe Entwicklungsdynamik aus Ausprägung, Wichtigkeit, Zentralität und Immunisierung eines Bereiches gelegt werden. Grob

skizziert könnte diese folgendermaßen aussehen: ein Kind oder Jugendlicher kann etwas gut, macht positive Erfahrungen in diesem Bereich, die für eine positive affektive Valenz des Bereichs und entsprechend für eine Zuschreibung hoher Bedeutsamkeit sorgen. Der Jugendliche sucht in der Folge vermehrt entsprechende Situationen auf, die Erfahrungen in und mit dem betreffenden Bereich vergrößern die Informationsbasis, die wiederum begünstigt möglicherweise – mit den vorliegenden Daten konnte dies nicht gezeigt werden – immunisierende Prozesse. Die verstärkte Immunisierung sorgt für Stabilität auf Ebene des Bereichs, welche den Bereich ihrerseits weiter für eine zentrale Stellung im Selbstkonzept qualifiziert – und so weiter. So eine Dynamik ist, falls sie besteht, natürlich im Querschnitt nicht abbildbar. Ein erster Schritt, diesen Gedanken zu konkretisieren wäre entsprechend, theoretisch (oder auch auf Basis querschnittlich weiter spezifizierter Zusammenhänge) konkrete Annahmen zu den Zusammenhängen der beteiligten Variablen zu formulieren und diese dann im Längsschnitt z. B. in Pfadanalysen oder Strukturgleichungsmodellen zu überprüfen. Diese Überprüfung stellt sich relativ aufwändig dar, da die Zahl der notwendigen Messzeitpunkte von der Zahl der beteiligten Variablen abhängt, wenn man von einer jeweils wechselseitigen Beeinflussung der Variablen untereinander ausgeht: bei vier Variablen wären entsprechend vier Messzeitpunkte notwendig. Da der Erfolg so eines Vorhabens nicht nur aus diesem Grund maßgeblich von einer treffenden und sparsamen Operationalisierung der beteiligten Variablen abhängen wird, werden wiederum diverse Vorstudien zur Erprobung geeigneter Maße notwendig sein.

Theoretisch erinnert dieser spekulierte Zusammenhang entfernt an die von Markus postulierten selbststabilisierenden Tendenzen der Selbstschemata. Markus argumentiert, dass Personen in solchen Bereichen Schemata ausbilden, die Ihnen wichtig sind und denen gegenüber sie so etwas wie persönliche Verantwortung verspüren; wenn ein Schema etabliert ist, dient es als Bezugs- und Interpretationsrahmen für weitere Informationsverarbeitung, was u. a. dazu führt, dass schemakongruente Information eher als selbstrelevant kategorisiert und aufgenommen sowie effizienter verarbeitet wird (vgl. Markus, 1977; Kap. 2.2.1).

Dieser Vergleich führt zu zwei sehr unterschiedlichen Gedanken. Zum einen könnte man überlegen, inwieweit immunisierende Prozesse in das von Markus angenommene selbststabilisierende System der Schemata integriert werden, welche Rolle sie in diesem System einnehmen könnten. Möglicherweise beruht die selbststabilisierende Funktion der Selbstschemata ja unter anderem darauf, dass bei einer vergrößerten Wissensbasis auch verstärkt aktiv-stabilisierende Prozesse zum Einsatz kommen; dazu müsste insbesondere weiter geklärt werden, wie sich die Differenzierung der Selbstkonzeptinhalte auf die Immunisierung auswirkt. Zum anderen könnte diese Analogie aber auch genutzt werden, um die Gedanken über die oben beschriebene spekulierte Stabilisierungsdynamik voranzubringen: Markus ist es gelungen, aus ihren theoretischen Argumenten Annahmen abzuleiten, die sie in empirische Fragestellungen übersetzt und experimentell überprüft hat. Vielleicht bieten sich – etwa als zweiter Schritt nach einer längsschnittlichen Überprüfung – ähnliche Möglichkeiten für die hier thematisierte Fragestellung.

6.3.3 Nachweis immunisierender Prozesse Selbstkonzeptimmunisierung im Lebenslauf - Gedanken zu möglichen Funktionsverschiebungen über die Lebensspanne

Die Selbstkonzeptimmunisierung wurde in Kapitel 2.3.3 im Kontext der Selbstkonzeptstabilisierung und -verteidigung eingeführt. „Für eine dauerhafte Stabilisierung des Selbst bis ins höhere Erwachsenenalter hinein bedarf es also, bleibt man bei dem Bild, einer dritten Verteidigungslinie: Prozesse, welche die Realität, eben auch in Form bedrohlicher Entwicklungen, akzeptieren und in das Selbstkonzept integrieren, aber gleichzeitig im Sinne des Lustprinzips eine positive Tönung des Selbstkonzepts aufrechterhalten“ (S. 31). Immunisierende Prozesse, so die Argumentation, könnten diese Forderungen erfüllen.

Dieser kurze Ausschnitt aus dem Theorieteil scheint an zwei Punkten in einem gewissen Widerspruch zu stehen zu den Erkenntnissen, die im Verlauf der vorliegenden Arbeit gewonnen wurden. Im Folgenden sollen diese Punkte aufgegriffen und Möglichkeiten zur Integration bisheriger und neuer Denkrichtungen vorgeschlagen werden.

Immunisierung als defensiver oder Stärken-stärkender Prozess? Im Verlauf der Diskussion wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Selbstkonzeptimmunisierung in der hier betrachteten Entwicklungsphase keine eindeutig defensiv-verteidigende, sondern zumindest im selben Maße eine auf eigene Stärken ausgerichtete („Stärken-stärkende“) Stabilisierungsfunktion zukommt. Dieser Befund scheint fast allen bisherigen Überlegungen entgegenzustehen, in denen stets die defensive Funktion der Immunisierung hervorgehoben wurde (vgl. z. B. Greve, 1989, 1990, 2000a, 2005a). Bei genauerer Betrachtung der bisherigen empirischen Arbeiten (Greve & Wentura, 2003; Wentura & Greve, 1996, 2004; 2005; für eine Zusammenfassung vgl. Kap. 2.3.3) wird allerdings – beinahe überraschender Weise – deutlich, dass sich mehrere Befunde durchaus konvergent zur vorliegenden Arbeit darstellen. So zeigt sich beispielsweise in der ersten experimentellen Studie von Wentura und Greve (1996) ein Primingeffekt, der auf einem Reaktionsvorteil für die Untertests mit positiv rückgemeldeten Ergebnissen beruht (für Details zu diesem und allen folgenden Befunden vgl. Kap. 2.3.3); die Autoren diskutieren, dass die Repräsentation von Intelligenz an eigene (vermeintliche) Kompetenzen angepasst wird (Wentura & Greve, 1996). Ähnlich stellt sich der Befund einer späteren experimentellen Studie dar (Wentura & Greve, 2004): auch hier zeigt sich ein Reaktionszeitvorteil nur für richtig gelöste Aufgaben (in Abhängigkeit deren Schwierigkeitsgrades), für nicht gelöste Aufgaben zeigt sich kein Effekt. In der 2005 veröffentlichten Studie (Wentura & Greve, 2005) findet sich für zentrale Traits ein Primingeffekt ausschließlich für diejenigen Fähigkeiten, über welche die Versuchsperson glaubt in hohem Maße zu verfügen; in nicht zentralen hingegen für die Fähigkeiten mit schlechter selbst eingeschätzter Ausprägung. Im Rahmen der quasiexperimentellen Längsschnittstudie (Greve & Wentura, 2003, Studie 3) haben die Autoren explizit geprüft, ob positive oder negative Ausprägungsveränderungen verantwortlich sind für die positive und statistisch bedeutsame Profilkorrelation der Veränderungswerte von Ausprägung und Diagnostizität. Es zeigte sich, dass der defensive Anteil der Reaktion (im Sinne einer umgekehrten U-Funktion) statistisch bedeutsam ist; allerdings verfehlt der

auf Stärken ausgerichtete Aspekt der Anpassungsreaktion das Signifikanzniveau nur sehr knapp ($p = 0.06$; Greve & Wentura, 2003).

Die empirischen Arbeiten lassen sich also dahingehend zusammenfassen, dass es sich bei der Selbstkonzeptimmunisierung um einen reaktiven, aber keineswegs ausschließlich defensiven Prozess handelt; es finden sich Hinweise auf beide „Anpassungsrichtungen“. Damit deutet sich also eine Diskrepanz an: auf der einen Seite stehen theoretische Überlegungen, die sich insbesondere auf das höhere und hohe Erwachsenenalter beziehen, in denen stark die verteidigende Funktion der Selbstkonzeptimmunisierung fokussiert wird – die Frage lautet hier, wie es möglich ist, Stabilität auf Ebene relevanter Eigenschaften trotz Verlusten und diverser Bedrohungen auf Ebene konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten aufrechtzuerhalten. Dem gegenüber stehen die empirischen Arbeiten, die weitgehend mit Versuchspersonen des jungen und mittleren Erwachsenenalters durchgeführt wurden und in denen sich keine deutliche verlustbasierte oder verteidigende Funktion abzeichnet, sondern eben eine allgemeine Anpassung der Diagnostizitäten an wahrgenommene eigene Fähigkeiten. In dieser Zusammenfassung steckt bereits eine mögliche Erklärung dieser Diskrepanz: sie kommt vermutlich eben deshalb zustande, weil die theoretischen Überlegungen und die empirischen Arbeiten zwei unterschiedliche Altersgruppen fokussieren – es wurde über das hohe Lebensalter nachgedacht, empirisch aber mit jüngeren Erwachsenen gearbeitet. Dies verweist auf die Möglichkeit, dass sich die Funktion des Prozesses im Sinne einer Verlust- oder Stärkenorientierung über die Lebensspanne verschieben könnte, abhängig von den spezifischen Anforderungen der jeweiligen Entwicklungsphase. Im Jugendalter, der Phase der Identitätskonstitution, scheint die stärkenorientierte Funktion im Vordergrund zu stehen, wobei sich Hinweise in beide Richtungen finden lassen. Für das junge und mittlere Erwachsenenalter sind beide Richtungen zu beobachten; im höheren Alter, so die theoretischen Überlegungen, sollten verlustorientierte Anpassungen, also die Verteidigung der bestehenden Selbstkonzeptinhalte im Vordergrund stehen.

Ein guter erster Schritt um zu prüfen, ob es tatsächlich zu einer derartigen Verschiebung der Funktion des Prozesses von allgemeiner bzw. stärkenorientierter Anpassung zu Verteidigung kommt, wäre, längsschnittliche oder experimentelle Daten von älteren Versuchspersonen zu gewinnen. Der bislang einzige größere Datensatz mit älteren Versuchspersonen (Greve, 1989) ist korrelativer Natur, erlaubt also keine Aussagen über diese spezifische Funktionsweise des Anpassungsprozesses. Die Methode der Wahl, um tatsächlich eine Verschiebung der Funktion über die Lebensspanne nachweisen zu können stellen allerdings langfristig angelegte Kohortenstudien dar, in deren Rahmen längsschnittliche Daten gewonnen werden. Derartige Forschungsarbeiten bedeuten natürlich einen erheblichen Aufwand, könnten aber gleichzeitig wichtige Erkenntnisse über die Entwicklung (nicht nur) der Funktion immunisierender Prozesse über die Lebensspanne bringen.

Stabilisierung von Selbstkonzept oder Selbstwert? Ähnlich stellt es sich mit der Frage dar, worauf die Stabilisierung durch immunisierende Prozesse eigentlich abzielt: geht es um die Stabilisierung der Struktur, oder der evaluativen Komponente des Selbstkonzepts, also des Selbstwerts? In den theore-

tischen Überlegungen lag bislang ein deutlicher Schwerpunkt auf der zweitgenannten Komponente, betont wurde der gegenüber anderen verteidigenden Prozessen einzigartige Vorzug der Selbstkonzeptimmunisierung, gleichzeitig dem Realitätsprinzip Rechnung zu tragen und im Sinne des Lustprinzips die positive Tönung des Selbstkonzepts aufrechtzuerhalten (vgl. Kap. 2.3.3).

In den Daten der vorliegenden Studie lassen sich jedoch keine konsistenten Hinweise auf eine positive Beeinflussung des Selbstwerts, des Wohlbefindens, des affektiven Erlebens und der Depressivität der Kinder und Jugendlichen finden. Dies scheint zunächst wieder in einem Widerspruch zu den theoretischen Überlegungen zu stehen. Dieser Widerspruch aus theoretischen Annahmen und Datenlage wurde deutlich bei der Prüfung der Hypothesen zur Funktionalität der Immunisierung, die durchweg zurückgewiesen werden mussten. Auch hier könnte dieser Unterschied jedoch mit der betrachteten Altersgruppe zusammenhängen, und auch hier könnte man annehmen, dass es im Verlauf der Lebensspanne zu einer Veränderung der Funktion kommt.

Der Gedanke geht dahin, dass die Selbstkonzeptimmunisierung in erster Linie ein strukturstabilisierender Mechanismus ist, dem erst dann selbstwertstabilisierende Funktion zukommt, wenn die Stabilität des Gesamtsystems relevant für die Selbstbewertungen der Person ist. Das bedeutet, in der hier beobachteten Entwicklungsphase der späten Kindheit und des Jugendalters geht es zunächst um die allmähliche Stabilisierung von Struktur, die eine notwendige Bedingung für das Erleben personeller Kontinuität (vgl. Brandtstädter & Greve, 1992) und somit zentrales Element im Prozess der Identitätskonstitution darstellt. Erst, wenn sich ein in seiner Gesamtheit relevantes System etabliert hat, dient die Stabilisierung der Struktur durch immunisierende Prozesse gleichzeitig der Stabilisierung der Selbstbewertung. Dies sollte sich empirisch in positiven Effekten der Selbstkonzeptimmunisierung auf den Selbstwert, das Wohlbefinden und andere Outcomevariablen zeigen. Es wäre aufschlussreich, empirisch nachzuverfolgen wann im Lebensverlauf dieser Wandel eintritt und entsprechende Effekte nachweisbar werden. Dazu sind wiederum Daten aus prospektiven Längsschnittstudien notwendig, welche die gesamte Phase der Identitätskonstitution, beginnend in der späten Kindheit bis ins Erwachsenenalter hinein abdecken.

Liest man die oben zitierte Passage aus dem Theorieteil genau, wird deutlich, dass die Selbstkonzeptimmunisierung nicht auf jeweils eine Funktion reduziert wurde. Die Formulierungen „... Realität, eben auch in Form...“ oder „... positive Tönung aufrechterhalten...“ veranschaulichen, dass es sich im Kontext des Alterns um eine spezifische Suchrichtung handelt, die aber prinzipiell keine funktionalen Alternativen in anderen Lebensphasen ausschließt. In der vorliegenden Arbeit konnte gezeigt werden, dass es sich bei der Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter um einen allgemeineren Anpassungsprozess handelt, dem in erster Linie system- oder identitätskonstitutive Funktion zukommt. Das bedeutet, dass immunisierende Prozesse in unterschiedlichen Entwicklungsphasen unterschiedliche Funktion erfüllen – die Funktionalität des Prozesses selber ist also entwicklungsadaptiv.

6.4 Einordnung der Befunde in größere Forschungskontexte

6.4.1 Verortung im Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung

Die Gedanken zur Selbstkonzeptimmunisierung entstammen theoretisch dem Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung. In Kapitel 2.3.3 erfolgte die Einordnung in diesen theoretischen Kontext anhand eines Modells von Greve (vgl. Kap. 2.3.3, Abbildung 3). Immunisierende Prozesse (im engeren Begriffsverständnis) wurden dort eingeführt als die datengeleitete, konzeptgerichtete „Subgruppe“ verteidigender Prozesse. Datengeleitete Anpassungen des Selbstkonzepts lassen sich gemäß des Modells klassifizieren in akkommodativ oder immunisierend, abhängig davon, ob zentrale oder periphere Inhalte angepasst werden. Zwei Punkte dieser Einordnung erscheinen aufgrund der Daten der vorliegenden Arbeit und den daraus abgeleiteten Gedanken nun diskussionswürdig.

Der erste Punkt bezieht sich auf die Gleichsetzung der Immunisierung mit Verteidigung. Diese Problematik wurde bereits ausführlich diskutiert, die Argumentation der vorliegenden Arbeit geht dahin, dass die allgemein stabilisierende vs. verteidigende Funktion der Immunisierung entwicklungsadaptiv variiert.

Der zweite Punkt ist wesentlich weniger griffig, er bezieht sich auf die grundlegende Frage, wie immunisierende und akkommodative Prozesse voneinander abgegrenzt werden können. Im Verlauf der Arbeit wurden mehrfach die Begriffe Immunisierung und Assimilation gegenübergestellt; diese Abgrenzung erscheint unstrittig, da es sich bei der Immunisierung in jedem Fall um die Anpassung spezifischer Konzepte in Reaktion auf die aktuelle Datenlage handelt. Aussagen darüber, wie die Abgrenzung zu akkommodativen Prozessen aussehen könnte wurden bislang hingegen nicht getroffen – und das nicht ohne Grund: die Frage ist, wenn überhaupt zum jetzigen Erkenntnisstand, alles andere als leicht zu beantworten. Eine direkte Auseinandersetzung mit dieser Frage war für die vorliegende Arbeit auch nicht notwendig, da die Funktionsweise immunisierender Prozesse auch ohne diese theoretische Einbettung nachvollzogen und untersucht werden kann. Da sie für ein umfassendes Verständnis des Zwei-Prozess-Modells jedoch möglicherweise von grundlegender Bedeutung ist, soll hier zumindest der Versuch unternommen werden, einige Gedanken zu skizzieren und zugehörige Fragen aufzuwerfen.

Im Modell erfolgt die Klassifikation konzeptgerichteter Prozesse in immunisierend oder akkommodativ in Abhängigkeit der Zentralität der Konzepte. Hierbei bleibt aber zunächst offen, nach welchen Kriterien eine Einteilung in „peripher“ und „zentral“ erfolgen kann. Eine mögliche Denkrichtung zur Abgrenzung von Immunisierung und Akkommodation geht dahin, Immunisierung als „kalte“ Teilkomponente des akkommodativen Prozesses zu verstehen, also diejenigen Prozesskomponenten ohne affektive Beteiligung. Die Frage der Affektbeteiligung könnte hier möglicherweise als definierendes Kriterium zur Abgrenzung herangezogen werden: wenn „kalt“, dann Immunisierung; wenn „heiß“, dann Akkommodation. Der Grad der Zentralität der Konzepte, auf die sich die Anpassung bezieht könnte gleichsam empirisch konfundiert mit dem Grad der affektiven Beteiligung sein.

Ebenfalls möglich ist eine weitere Denkrichtung: es handelt sich prinzipiell um den gleichen Anpassungsprozess, aber mit „Suchrichtung“ auf unterschiedlichen Ebenen. Die Immunisierung könnte diesem Gedanken folgend als horizontaler Prozess beschrieben werden: kommt es zu einer Diskrepanz innerhalb eines Konzeptes dahingehend, dass keine Passung zwischen wahrgenommenen Fähigkeiten und individuellen Operationalisierungen besteht, wird zunächst eine Anpassung der Operationalisierungen angestrebt, also auf der Ebene, auf der die Diskrepanz besteht. Ist dies nicht möglich, etwa aufgrund mangelnden Spielraums für Anpassungen, könnte die Akkommodation als vertikaler Prozess relevant werden. Hier bezieht sich die Suchrichtung auf die übergeordnete Ebene: kommt es zu einer Diskrepanz innerhalb eines Konzepts und eine Anpassung der Operationalisierungen ist nicht möglich, kann eine Anpassung auf Ebene des Konzepts vorgenommen werden, ggf. im Sinne einer Veränderung der Diagnostizität des Konzepts für relevante übergeordnete Konzepte oder den allgemeinen Selbstwert. Sowohl der Grad der Zentralität der angepassten Inhalte als auch der affektiven Beteiligung stellen diesem Gedanken folgend keine definierenden Kriterien, sondern empirische Fragen dar.

Völlig unklar bleibt bei diesen Gedanken allerdings, ob sie dem vielschichten Begriff der Akkommodation gerecht werden können. Für ein schärferes Begriffsverständnis scheint eine prozessuale Perspektive auf immunisierende wie akkommodative Prozesse unerlässlich. Für die „Dekomposition“ des Immunisierungsbegriffs könnte sich die oben vorgeschlagene Untersuchungsrichtung zum zeitlichen Verlauf immunisierender Prozesse als ein vielversprechender nächster Schritt erweisen. Möglichkeiten, theoretische und pragmatische Schwierigkeiten der prozessualen Perspektive auf die Akkommodation werden in der Arbeitsgruppe Entwicklungspsychologie um Werner Greve seit längerem intensiv diskutiert.

6.4.2 Die Arbeit im Kontext der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Die verschiedenen Ansätze im Kontext der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (Baltes et al., 2006; Brandtstädter, 1990; Brandtstädter & Lindenberger, 2007; Heckhausen & Schulz, 1995) teilen unter anderem zwei Gemeinsamkeiten. Zum einen fokussieren sie alle die aktive Rolle der Person in der Gestaltung ihrer eigenen Entwicklung und die grundlegende regulierende Bedeutung, welche dabei individuellen Zielen und Lebensplänen zukommt. Zum anderen legen sie alle einen Schwerpunkt auf regulative Prozesse im Erwachsenenalter, häufig im Kontext der spezifischen Entwicklungsbedingungen des höheren Alters.

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es, ein Modell, welches entwicklungsregulative adaptive Prozesse im Kontext des höheren Lebensalters fokussiert, auf eine andere Entwicklungsphase, das Jugendalter, anzuwenden. Ein Hinweis, der in der vorliegenden Arbeit gewonnen wurde ist, dass die Selbstkonzeptimmunisierung im Jugendalter unter anderem der Etablierung von Zielstrukturen dient, im Sinne einer Auswahl zu fokussierender Selbstkonzeptbereiche, die vermutlich als überdauernde Lebensziele angesehen werden können. Es wurde wiederholt betont, dass es sich hierbei um erste

Ergebnisse handelt, die in weiteren Arbeiten repliziert und erweitert werden müssen, um belastbare Aussagen treffen zu können. Dennoch soll ein Grundgedanke zu diesem Forschungsansatz formuliert werden: ein Anliegen dieser und weiterer Arbeiten sollte sein, die gewonnenen Erkenntnisse wieder „einzuspeisen“ in die bestehenden Theorien; es wird angenommen, dass der gesamte Ansatz auf mindestens zwei Weisen davon profitieren kann.

Zunächst stellen die Ergebnisse eine interessante inhaltliche Bereicherung der bestehenden Ansätze dar. Obwohl diese die grundlegende Bedeutung von Zielen herausarbeiten, werden tatsächliche Prozesse der Zielauswahl eher am Rande behandelt; auch etwa die Skala elektive Selektion im SOC-Fragebogen (Freund & Baltes, 2002) betrifft eher die Frage, ob es eine Fokussierung auf einige Ziele besteht und weniger die Frage nach dem „wie“ der Zielauswahl. Die Hinweise darauf, dass immunisierende Prozesse im Rahmen einer selektiven Dynamik der Zielauswahl im Jugendalter am Aufbau der Zielstrukturen beteiligt sind, könnten hier das weitere Nachdenken möglicherweise anregen.

Die zweite Bereicherung bezieht sich auf eine andere Ebene. Die Bezeichnung Lebensspannen-Ansatz wurde in Abgrenzung zur langen Tradition entwicklungspsychologischer Theorien gewählt, die ausschließlich auf Kindheit und Jugendalter bezogen waren, da hier Entwicklung besonders augenscheinlich ist. Diese Abgrenzung war wichtig und sinnvoll, öffnete sie doch den Weg für die Beschäftigung mit den adaptiven Stabilisierungsdynamiken, die für die phänotypische „Abwesenheit von Entwicklung“ im Erwachsenenalter verantwortlich sind. Nach mehreren Jahrzehnten Fokus auf das mittlere und hohe Erwachsenenalter könnte nun allerdings allmählich der Schritt vollzogen werden, den Lebensspannen-Ansatz tatsächlich auf die gesamte Lebensspanne zu beziehen. Der Versuch, einzelne im Kontext des Alterns spezifizierte Mechanismen herauszugreifen und ihrer Entwicklung in Kindheit und Jugend sowie einen möglichen Wandel in der Funktionalität über die Lebensspanne zu betrachten könnte einen kleinen Schritt in diese Richtung darstellen.

6.4.3 Weitere Öffnung des theoretischen Kontextes

Manchmal hilft es, den gewohnten Kontext vollständig zu verlassen, um die Thematik, mit der man sich beschäftigt aus ganz anderer Perspektive zu betrachten. Den Rahmen einer Dissertationsschrift überspannt ein derartiges Vorgehen sicherlich; dennoch sollen hier abschließend zwei Forschungsgebiete aufgezeigt werden, die sich für ein – künftiges – solches Unterfangen gut eignen könnten.

Forschungsfeld Identitätskonstruktion. Durch die systemkonstitutive Funktion, welche der Selbstkonzeptimmunisierung offenbar zukommt rückt zunächst die Identitätsthematik stärker in den Vordergrund. Der Bezug zu selbiger ist in der Forschung zur Selbstkonzeptstabilisierung natürlich seit langem präsent; Brandtstädter und Greve (1992; Brandtstädter, 2007, 2011) formulierten beispielsweise bereits vor mehr als zwei Jahrzehnten, dass Stabilität und Permanenz relevanter Selbstkonzeptinhalte notwendige Bedingung für ein Erleben personaler Identität darstellen. Abgesehen von diesen Bezügen besteht aber immer noch eine deutliche Trennung der Forschungslinien zur Identitätskonstitution und zur Selbstkonzeptentwicklung im Jugendalter. Erstere steht weitgehend in der Tradition

Eriksons und Marcias, wobei hier grundlegende Ergänzungen und Weiterentwicklungen vorgeschlagen wurden (für einen Überblick vgl. Fuhrer & Trautner, 2005). Ein prominenter Kritikpunkt bezieht sich dabei auf die statische Natur des Modells der Identitätszustände; es wurde kritisiert, dass der Fokus auf die Ergebnisse der Identitätskonstruktion den wesentlich spannenderen Prozess als solchen in den Hintergrund rücken lässt (vgl. z. B. Kerpelman & Lamke, 1997). Entsprechend wurden in der Folge verstärkt prozessuale Perspektiven auf die Identitätskonstruktion eingenommen (vgl. z. B. Grotevant, 1987; für eine Verbindung der Identitätszustände mit kognitiven Verarbeitungsstilen vgl. Berzonsky, 1992; für eine kontrolltheoretische Perspektive vgl. Kerpelman & Lamke, 1997). Eine Einbeziehung dieser Ansätze könnte sich möglicherweise als gewinnbringend für die weitere Beschäftigung mit selbststabilisierenden Prozessen herausstellen.

Forschungsfeld Emotionsregulation und Coping im Kindes- und Jugendalter. Dieser Verweis mag am Ende der vorliegenden Arbeit etwas weniger offensichtlich erscheinen, konnten doch im Verlauf der Arbeit wiederholt angenommene positive Effekte der Selbstkonzeptimmunisierung auf Selbstbewertung und Wohlbefinden eben nicht nachgewiesen werden. Dennoch scheinen diese Forschungsrichtungen durchaus vielversprechende Bezugspunkte für weitere Arbeit zur Selbststabilisierung im Jugendalter darzustellen. Emotionsregulation und Coping, verstanden als Regulation unter Stress (vgl. z. B. Skinner & Zimmer-Gembeck, 2007), stellen Sonderfälle allgemeiner Bewältigung und Stabilisierung dar. Zu beiden Themen haben sich in den vergangenen Jahrzehnten differenzierte Forschungsfelder entwickelt, es existiert umfangreiche Literatur, auch für das Kindes- und Jugendalter (für Reviews vgl. z. B. Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen & Wadsworth, 2001; Eisenberg, Spinrad & Eggum, 2010; Zimmer-Gembeck & Skinner, 2011; Zeman, Cassano, Perry-Parrish & Stegall, 2006). Die Einbeziehung dort etablierter Ansätze, Methoden und empirischer Befunde kann weitere Arbeiten zur Stabilisierung von Selbst und Selbstkonzept sicherlich bereichern.

Besonders hilfreich ist diese Perspektive möglicherweise für das Verständnis des Verhältnisses immunisierender und akkommodativer Prozesse. Akkommodation wurde in letzter Zeit verstärkt unter einer Coping-Perspektive betrachtet. In der Operationalisierung über die Skala zur flexiblen Zielanpassung (Brandtstädter & Renner, 1990) konnten auch für das Kindes- und Jugendalter deutliche Effekte auf Selbstwert und Wohlbefinden nachgewiesen werden, sowohl als bivariate Zusammenhänge als auch als moderierender Effekte, beispielsweise des negativen Zusammenhangs zwischen sich verschlechternder Schulnoten und Selbstwert bzw. Wohlbefinden (Fritz et al., 2013). Die Frage, warum sich solche Effekte für akkommodatives Coping, nicht aber für immunisierende Prozesse nachweisen lassen hilft eventuell, den Blick für die spezifischen Unterschiede zu schärfen – sei es in den jeweiligen Operationalisierungen oder tatsächlich in den Prozessen selber.

Zuletzt sei auch noch auf die Möglichkeit einer wechselseitigen Bereicherung der Forschungsrichtungen hinzuweisen. Insbesondere in der Copingforschung findet sich mitunter eine deutliche Fokussierung auf gesundheitsbezogene (beispielsweise psychopathologische Symptome), akademische oder soziale Outcomevariablen (vgl. Compas et al., 2001). Aus der Perspektive der vorliegenden Arbeit

rückt die Stabilisierung der Selbstkonzeptstruktur deutlicher in den Vordergrund; es könnte argumentiert werden, dass diese insbesondere im Jugendalter auch als relevante Variable angesehen werden kann, auf die Bewältigung und Regulation – auch unter Stress – abzielt. Vielleicht könnte die Forschung zu diversen, insbesondere jugendtypischen Emotionsregulations- und Copingstrategien (oder -mechanismen) von einer stärkeren Einbeziehung identitätskonstitutiver Funktionen profitieren.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, J. (2006). „*Mein Selbst und ich-darf ich vorstellen?*“ *Identitätsentwicklung im Jugendalter. Reihe Wissenschaft im Studium* (Bd. 2). Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Anderson, K. M. (1992). Self-complexity and self-esteem in middle childhood. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Hrsg.), *Self-perspectives across the life span*. (S. 11-52). Albany, NY US: State University of New York Press.
- Asendorpf, J. B. & van Aken, M. A. G. (1993). *Self-PerceSelf-Perception Profile for Children - deutsche Fassung (SPPC-D)*. Berlin: Humboldt Universität, Institut für Psychologie.
- Aspinwall, L. G. & Taylor, S. E. (1997). A Stitch in Time: Self-Regulation and Proactive Coping. *Psychological Bulletin*, 121(3), 417-436.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611-626.
- Baltes, P. B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1-24.
- Baltes, P. B. (1997). On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 52, 366-380.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1990). Psychological perspectives on successful aging: The model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & M. M. Baltes (Hrsg.), *Successful aging: Perspectives from the behavioral sciences* (S. 1-34). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2006). Lifespan theory in developmental psychology. In R. M. Lerner & W. Damon (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (6 ed., Bd. 1, Theoretical models of human development, S. 569-664). Hoboken, NJ, US: John Wiley + Sons.
- Banaji, M. R. & Prentice, D. A. (1994). The Self in Social Contexts. *Annual Review of Psychology*, 45(1), 297-332.
- Baumeister, R. F. (1987). How the self became a problem: A psychological review of historical research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 163-176.
- Baumeister, R. F. (1989). The optimal margin of illusion. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 176-189.
- Baumeister, R. F. (1995). Self and Identity: An introduction. In A. Tesser (Hrsg.), *Advanced social psychology* (S. 50-98). New York: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (1996). Self-regulation and ego threat: Motivated cognition, self deception, and destructive goal setting. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (S. 27-47). New York, NY, US: Guilford Press.
- Baumeister, R. F. (1998). The self. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (4 ed., Bd. 1 und 2, S. 680-740). New York, NY US: McGraw-Hill.
- Baumeister, R. F. (1999). *The self in social psychology*. New York, NY, US: Psychology Press.
- Baumeister, R. F. & Cairns, K. J. (1992). Repression and self-presentation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 851-862.
- Baumert, J., Trautwein, U. & Artelt, C. (2003). Schulumwelten - institutionelle Beedingungen des Lehrens und Lernens. In J. Baumert, C. Artelt, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 261-331). Opladen: Leske & Budrich.
- Beelmann, W. (2006). *Normative Übergänge im Kindesalter: Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Berzonsky, M. D. (1992). A process perspective on identity and stress management. In G. R. Adams, T. P. Gullotta & R. Montemayor (Hrsg.), *Adolescent identity formation. Advances in adolescent development* (Bd. 4, S. 193-215). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Borkenau, P. (2006). Selbstbericht. In F. Petermann & M. Eid (Hrsg.), *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2003). *Forschungsmethoden und Evaluation: Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb. Aufl.). Berlin u.a.: Springer.
- Bracken, B. A. (1996). Clinical applications of a context-dependent, multidimensional model of self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept* (S. 463-503). New York: John Wiley.
- Brandtstädter, J. (1989). Personal self-regulation of development: Cross-sequential analyses of development-related control beliefs and emotions. *Developmental Psychology*, 25(1), 96-108.
- Brandtstädter, J. (1990). Entwicklung im Lebensablauf: Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In K. U. Mayer (Hrsg.), *Lebensverläufe und sozialer Wandel* (31 ed., S. 322-350). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Brandtstädter, J. (1998). Action perspectives on human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (5 ed., Bd. 1, theoretical models of human development, S. 807-863). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Brandtstädter, J. (1999). The self in action and development: Cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Hrsg.), *Action & self-development: Theory and research through the life span* (S. 37-65). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Brandtstädter, J. (2001). *Entwicklung - Intentionalität - Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. (2007). *Das flexible Selbst. Selbstentwicklung zwischen Zielbindung und Ablösung*. München: Elsevier GmbH.
- Brandtstädter, J. (2011). *Positive Entwicklung. Zur Psychologie gelingender Lebensführung*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- Brandtstädter, J. & Greve, W. (1992). Das Selbst im Alter: adaptive und protektive Mechanismen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 24(4), 269-297.
- Brandtstädter, J. & Greve, W. (1994). The Aging Self: Stabilizing and Protective Processes. *Developmental Review*, 14(1), 52-80.
- Brandtstädter, J. & Lindenberger, U. (Hrsg.). (2007). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch*. Kohlhammer.
- Brandtstädter, J. & Renner, G. (1990). Tenacious goal pursuit and flexible goal adjustment: explication and age-related analysis of assimilative and accommodative strategies of coping. *Psychology and Aging*, 5(1), 58-67.
- Brookover, W. B., Thomas, S. & Paterson, A. (1964). Self-Concept of Ability and School Achievement. *Sociology of Education*, 37(3), 271-278.
- Brown, G. & Rafaeli, E. (2007). Components of self-Complexity as Buffers for Depressed Mood. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 21(4), 308-331.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske und Budrich.
- Bühler, C. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.
- Bullinger, M., Mackensen, S. & Kirchberger, I. (1994). KINDL – ein Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität von Kindern. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 2, 64-77.
- Campbell, J. D., Assanand, S. & Paula, A. D. (2003). The Structure of the Self-Concept and Its Relation to Psychological Adjustment. *Journal of Personality*, 71(1), 115-140.
- Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F. & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of personality and social psychology*, 70(1), 141.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (Bd. 2). Hillsdale, New York: Erlbaum.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G. & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3rd ed.). London: Lawrence Erlbaum.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H. & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological bulletin*, 127(1), 87.
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Crocker, J. & Nuer, N. (2004). Do people need self-esteem? Comment on Pyszczynski et al.(2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 469-472.
- Damon, W. & Hart, D. (1982). The Development of Self-Understanding from Infancy Through Adolescence *Child Development*, 53(4), 841-864.
- Dechesne, M., Janssen, J. & van Knippenberg, A. (2000). Derogation and distancing as terror management strategies: the moderating role of need for closure and permeability of group boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 923.
- Donahue, E. M., Robins, R. W., Roberts, B. W. & John, O. P. (1993). The divided self: concurrent and longitudinal effects of psychological adjustment and social roles on self-concept differentiation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(5), 834.
- Dreher, E. & Dreher, M. (2008). Kognitive Entwicklung im Jugendalter. In R. K. Silbereisen & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 55-108). Göttingen: Hogrefe.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495.
- Elben, C. E., Lohaus, A., Ball, J. & Klein-Heßling, J. (2003). Der Wechsel von der Grundschule zur weiterführenden Schule: Differentielle Effekte auf die psychische Anpassung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 331-341.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.

- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28(5), 404-416.
- Epstein, S. (1979). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S.-H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung* (S. 15-46). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Erdfelder, E., Faul, F. & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 28, 1-11.
- Erikson, E. H. (1959/1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4), 522-527.
- Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42(3), 284-292.
- Filipp, S.-H. (1979). *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Filipp, S.-H. & Freudenberger, E. (1989). *Der Fragebogen zur Erfassung dispositionaler Selbstaufmerksamkeit:(SAM-Fragebogen); Handanweisung*. Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-K. (2005). Selbstkonzept-Entwicklung. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 259-334). Göttingen: Hogrefe.
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological review*, 87(6), 477.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd). New York: McGraw-Hill.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2001). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Flavell, J. H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget. The university series in psychology*. Princeton, NJ, US: D Van Nostrand.
- Florian, V. & Mikulincer, M. (1998). Terror management in childhood: Does death conceptualization moderate the effects of mortality salience on acceptance of similar and different others? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(10), 1104-1112.
- Freud, A. (1936). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. München: Kindler.
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (1998). Selection, optimization, and compensation as strategies of life management: Correlations with subjective indicators of successful aging. *Psychology and Aging*, 13, 531-543.
- Freund, A. M. & Baltes, P. B. (2002). Life-management strategies of selection, optimization, and compensation: Measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(642-662).
- Fritz, V., Thomsen, T., Mößle, R. & Greve, W. (2013). Functionality of accommodative coping resources in childhood and adolescence: Longitudinal findings. *Manuskript eingereicht*.
- Fuhrer, U. & Trautner, H. M. (2005). Entwicklung von Identität. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Soziale, emotionale und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 335-424). Göttingen: Hogrefe.
- Gestsdóttir, S. & Lerner, R. M. (2007). Intentional Self-Regulation and Positive Youth Development in Early Adolescence: Findings From the 4-H Study of Positive Youth Development. *Developmental Psychology*, 43(2), 508-521.
- Gillihan, S. J. & Farah, M. J. (2005). Is self special? A critical review of evidence from experimental psychology and cognitive neuroscience. *Psychol Bull*, 131(1), 76-97.
- Gollwitzer, P. M. & Bargh, J. A. (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. & Solomon, S. (1986). The Causes and Consequences of a Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory. In R. F. Baumeister (Hrsg.), *Public Self and Private Self* (S. 189-212). New York: Springer.
- Greenberg, J., Solomon, S. & Pyszczynski, T. (1997). Terror Management Theory of Self-Esteem and Cultural Worldviews: Empirical Assessments and Conceptual Refinements. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 61-139.
- Greenwald, A. G. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history *American Psychologist*, 7, 603-618.
- Greve, W. (1989). Selbstkonzeptimmunisierung. Verteidigung und Entwicklung zentraler Selbstkonzeptbereiche im Erwachsenenalter. Trier: Universität Trier, Fachbereich I.
- Greve, W. (1990). Stabilisierung und Modifikation des Selbstkonzeptes im Erwachsenenalter: Strategien der Immunisierung. [Stabilization and modification of self-concepts in adulthood: Strategies of immunization.]. *Sprache & Kognition*, 9(4), 218-230.
- Greve, W. (2000a). Das erwachsene Selbst. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

- Greve, W. (2005a). Die Entwicklung von Selbst und Persönlichkeit im Erwachsenenalter. In S.-H. Filipp & U. M. Staudinger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters* (Bd. 6, S. 343-376). Göttingen: Hogrefe.
- Greve, W. (2005b). Maintaining Personality: The Active and Adaptive Self as Core of Individuality and Personhood. In W. Greve, K. Rothermund & D. Wentura (Hrsg.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development*. (S. 49-70). Ashland, OH US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Greve, W. (2007). Selbst und Identität im Lebenslauf. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne* (S. 305-336). Stuttgart: Kohlhammer.
- Greve, W. (ohne Jahr). Modell adaptive Prozesse: Persönliche Kommunikation.
- Greve, W. (Hrsg.). (2000b). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Greve, W. & Enzmann, D. (2003). Self-esteem maintenance among incarcerated young males: Stabilization through accommodative processes. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 12-20.
- Greve, W., Enzmann, D. & Hosser, D. (2001). The stabilization of self-esteem among incarcerated adolescents: Accommodative and immunizing processes. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 45, 749-768.
- Greve, W. & Thomsen, T. (2013). Developmental Conditions of Adaptive Self-Stabilization in Adolescence: An Exploratory Study. *Manuscript submitted for publication*.
- Greve, W. & Wentura, D. (2003). Immunizing the self: self-concept stabilization through reality-adaptive self-definitions. *Pers Soc Psychol Bull*, 29(1), 39-50.
- Greve, W. & Wentura, D. (2010). True lies: self-stabilization without self-deception. *Consciousness and Cognition*, 19(3), 721-730.
- Greve, W., Zimmermann, S., Meyer, T., Ackermann, J., Hellmers, S. & Pielniok, M. (2009). Die Entwicklung von identitäts-stabilisierenden Prozessen im Jugendalter – das Beispiel „Immunisierung“. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 26-32.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden*. Weinheim: Beltz.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a Process Model of Identity Formation. *Journal of Adolescent Research*, 2(3), 203-222.
- Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hannover, B. & Greve, W. (2011). Selbst und Persönlichkeit. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Hannover, B., Pöhlmann, C., Springer, A. & Roeder, U. (2005). Implications of Independent Versus Interdependent Self-knowledge for Motivated Social Cognition: The Semantic Procedural Interface Model of the Self. *Self and Identity*, 4(2), 159-175.
- Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement/Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Harter, S. (1985). The self-perception profile for children. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY US: Guilford Press.
- Harter, S. (2003). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of Selbs and Identity* (1 ed.). New York: Guilford.
- Harter, S. (2012a). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd. ed). New York, NY US: Guilford Press.
- Harter, S. (2012b). The Development of Self-Representations during Childhood and Adolescence. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Harter, S. (2012c). Self-Perception-Profile for Adolescents: Manual and Questionnaires. 2012 Revision. Denver: University of Denver, Department of Psychology. Verfügbar unter: <https://portfolio.du.edu/downloadItem/221931>.
- Harter, S., Bresnick, S., Bouche, H. A. & Whitesell, N. R. (1997). The development of multiple role-related selves during adolescence. *Development and Psychopathology*, 9(04), 835-853.
- Harter, S. & Monsour, A. (1992). Development analysis of conflict caused by opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28(2), 251-260.
- Hasselhorn, M. & Silbereisen, R. K. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (Bd. 5). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (S. 421-462). Oxford England: John Wiley & Sons.
- Hautzinger, M. & Bailer, M. (1993). ADS–Allgemeine Depressionsskala: Manual. Beltz Test: Weinheim.

- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental Tasks and Education*. New York: Longmans, Green & Co.
- Heckhausen, J., Dixon, R. A. & Baltes, P. B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109–121.
- Heckhausen, J. & Schulz, R. (1995). A life-span theory of control. *Psychological Review*, 102, 284–304.
- Heckhausen, J., Wrosch, C. & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32–60.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological review*, 94(3), 319–340.
- James, W. (1890a). The consciousness of self. In *The principles of psychology, Vol I.* (S. 291–401). New York, NY US: Henry Holt and Co.
- James, W. (1890b). *The principles of psychology, Vol I.* New York, NY, US: Henry Holt and Co.
- James, W. (1892). *Psychology*. NY, US: Henry Holt and Company.
- Janis, I. L. & Field, P. B. (1959). Sex differences and personality factors related to persuasibility. In C. I. Hovland & I. L. Janis (Hrsg.), *Personality and persuasibility* (S. 55–68). Oxford England: Yale Univer. Press.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15–28). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Jonas, E. & Fritsche, I. (2005). Terror Management Theorie und deutsche Symbole. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 36(3), 143–155.
- Kenny, D. A. (1975). Cross-lagged panel correlation: A test for spuriousness. *Psychological Bulletin*, 82, 887–903.
- Kerpelman, J. L. & Lamke, L. K. (1997). Anticipation of future identities: A control theory approach to identity development within the context of serious dating relationships. *Personal Relationships*, 4(1), 47–62.
- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress- und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Koch, E. J. & Shepperd, J. A. (2004). Is Self-Complexity Linked to Better Coping? A Review of the Literature. *Journal of Personality*, 72(4), 727–760.
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Untersuchungen mit einer deutschen Version der "Positive and Negative Affect Schedule" (PANAS). *Diagnostica*, 42(2), 139–156.
- Leary, M. R. (2004). The function of self-esteem in terror management theory and sociometer theory: comment on Pyszczynski et al. (2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 478–482.
- Leary, M. R. & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology, Volume 32*, 1–62.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. (2003a). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press.
- Leary, M. R. & Tangney, J. P. (2003b). The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of self and identity* (S. 3–14). New York, NY, US: Guilford Press.
- Leipold, B., Jopp, D. & Staudinger, U. M. (ohne Jahr). Entwicklungsmuster und adaptiver Wert von Selbstkonzept-Pluralismus und -Integration: Altersunterschiede und Bewältigungsressourcen. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lindenberger, U. (2007). Historische Grundlagen: Johann Nicolaus Tetens als Wegbereiter des Lebensspannen-Ansatzes in der Entwicklungspsychologie. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (S. 9–33). Stuttgart: Kohlhammer.
- Linville, P. W. (1982). The complexity–extremity effect and age-based stereotyping. *J Pers Soc Psychol*, 42(2), 193–211.
- Linville, P. W. (1985). Self-complexity and affective extremity: Don't put all of your eggs in one cognitive basket. *Social Cognition*, 3(1), 94–120.
- Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *J Pers Soc Psychol*, 52(4), 663–676.
- Ludwig, D. J. & Maehr, M. L. (1967). Changes in Self Concept and Stated Behavioral Preferences. *Child Development*, 38(2), 453–467.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Hrsg.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *J Pers Soc Psychol*, 35(2), 63–78.
- Markus, H. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51(3), 543–565.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969.
- Markus, H. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299–337.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940–956.

- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (S. 38-90). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Marsh, H. W. & O'Mara, A. (2008). Reciprocal Effects Between Academic Self-Concept, Self-Esteem, Achievement, and Attainment Over Seven Adolescent Years: Unidimensional and Multidimensional Perspectives of Self-Concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*: University of Chicago Press: Chicago.
- Meyer, T. & Greve, W. (2012). Die Entwicklungsbedingungen der Adaptivität. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu einem Entwicklungsmodell akkommodativer Regulationskompetenz. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(1), 27-38.
- Mikulincer, M. & Florian, V. (2002). The Effects of Mortality Salience on Self-Serving Attributions-Evidence for the Function of Self-Esteem as a Terror Management Mechanism. *Basic and Applied Social Psychology*, 24(4), 261-271.
- Mitzlaff, H. & Wiederhold, K. A. (1989). Gibt es überhaupt »Übergangsprobleme«? Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In *Übergänge nach der Grundschule* (S. 12-41). Frankfurt am Main.
- Morf, C. C. & Mischel, W. (2012). The self as a psycho-social dynamic processing system: Toward a converging science of selfhood. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of self and identity* (2 ed., S. 21-49). New York, NY US: Guilford Press.
- Mummendey, H. D. (1995). *Psychologie der Selbstdarstellung* (2). Göttingen: Hogrefe.
- Mummendey, H. D. (2006). *Psychologie des "Selbst": Theorien, Methoden und Ergebnisse des Selbstkonzeptforschung*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH + Company.
- Mummendey, H. D. (2008). *Die Fragebogenmethode* (5). Göttingen: Hogrefe.
- Myrtek, M. (2003). Fernsehkonsum bei Schülern: Ambulante psychophysiologische Untersuchungen im Alltag. *Nervenheilkunde*, 22, 454-458.
- Neely, J. H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. In D. Besner & G. W. Humphreys (Hrsg.), *Basic processes in reading. Visual word recognition* (S. 264-336). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2008). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Otten, S. & Wentura, D. (1999). About the impact of automaticity in the Minimal Group Paradigm: Evidence from affective priming tasks. *European Journal of Social Psychology*, 29(8), 1049-1071.
- Pelham, W. P. (1991). On confidence and consequence. The certainty and importance of self-knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 518-530.
- Petersen, L.-E. & Stahlberg, D. (1995). Der Integrative Selbstschemaansatz. Die Suche und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen in Abhängigkeit vom Elaborationsgrad der involvierten Selbstschemata. *Zeitschrift für Experimentelle Psychologie*, 42(1), 43-62.
- Petersen, L.-E., Stahlberg, D. & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: der integrative Selbstschemaansatz. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *Die Psychologie des Kindes* (10. Aufl., 2009). München: Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & Co. KG.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden – Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen* (1. Aufl.). Olten, Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.
- Pinquart, M. & Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 75-95). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Pinquart, M., Silbereisen, R. K. & Wiesner, M. (2005). The developing self in adolescence: Producing and reducing discrepancies between developmental goals and present states. In W. Greve, K. Rothermund & D. Wentura (Hrsg.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (S. 155-169). Ashland, OH: Hogrefe & Huber.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J. & Arndt, J. (2012). Freedom versus Fear Revisited. An Integrative Analysis of the Dynamics of the Defense and Growth of self. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Hrsg.), *Handbook of self and identity* (2 ed., S. 378-404). New York, NY, US: Guilford Press.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J. & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 130(3), 435-468.
- Radloff, L. S. (1977). The CES-D scale a self-report depression scale for research in the general population. *Applied psychological measurement*, 1(3), 385-401.

- Rafaeli-Mor, E., Gotlib, I. H. & Revelle, W. (1999). The meaning and measurement of self-complexity. *Personality and Individual Differences*, 27, 341-356.
- Rafaeli-Mor, E. & Steinberg, J. (2002). Self-Complexity and Well-Being: A Review and Research Synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 6(1), 31-58.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). *FEES 3-4. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Hogrefe.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KINDL^R - Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen - revidierte Form*. Unveröffentlichtes Manual.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image (rev. ed.)*. Middletown, CT, England: Wesleyan University Press.
- Rothermund, K. & Meiningen, C. (2004). Stress-Buffering Effects of Self-Complexity: Reduced Affective Spillover or Self-Regulatory Processes? *Self and Identity*, 3(3), 263-281.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren* (2). Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2004). Avoiding death or engaging life as accounts of meaning and culture: comment on Pyszczynski et al.(2004). *Psychological Bulletin*, 130(3), 473-477.
- Schauder, T. (1996). *Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. ALS*. Göttingen: Beltz.
- Schlenker, B. R. & Pontari, B. A. (2000). The strategic control of information: Impression management and self-presentation in daily life. In A. Tesser, R. B. Felson & J. M. Suls (Hrsg.), *Psychological perspectives on self and identity* (S. 199-232). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Schmiedek, F. & Lindenberger, U. (2007). Methodologische Grundlagen. In J. Brandtstädter & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Ein Lehrbuch* (S. 67-96). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitt, M. (1989). *Ipsative Konsistenz (Kohärenz) als Profilähnlichkeit*. Trier: Universität Trier, Fachbereich 1.
- Schütz, A. (2000a). Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Schütz, A. (2000b). *Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, A. & Sellin, I. (2006). *Multidimensionale Selbstwertskala*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwanzer, A. D. (2002). *Entwicklung und Validierung eines deutschsprachigen Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts junger Erwachsener*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Seiffge-Krenke, I., Gelhaar, T. & Kollmar, F. (2007). Instrumente zur Erfassung von Stress und Coping im Jugendalter. In I. Seiffge-Krenke & A. Lohaus (Hrsg.), *Stress & Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 47-68). Göttingen: Hogrefe.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research* 46(3), 407-441.
- Showers, C. (1992). Compartmentalization of positive and negative self-knowledge: Keeping bad apples out of the bunch. *J Pers Soc Psychol*, 62(6), 1036-1049.
- Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 235-258). Weinheim: Beltz.
- Sirsch, U. (2000). *Probleme beim Schulwechsel. Die subjektive Bedeutung des bevorstehenden Wechsels von der Grundschule in die weiterführende Schule*. Münster: Waxmann.
- Skinner, E. A. & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). The Development of Coping. *Annual Review of Psychology*, 58(1), 119-144.
- Snyder, C. R. (1989). Reality Negotiation: From Excuses to Hope and Beyond. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 8(2), 130-157.
- Snyder, C. R. & Higgins, R. L. (1988). Excuses: Their effective role in the negotiation of reality. *Psychological Bulletin*(104), 23-35.
- Snyder, M. (1974). Self-monitoring of expressive behavior. *J Pers Soc Psychol*, 30(4), 526-537.
- Solomon, S., Greenberg, J. & Pyszczynski, T. (1991). A terror management theory of social behavior: The psychological functions of self-esteem and cultural worldviews. *Advances in experimental social psychology*, 24, 93-159.
- Solomon, S., Greenberg, J. & Pyszczynski, T. (2004). The Cultural Animal. In J. Greenberg, S. L. Koole & T. Pyszczynski (Hrsg.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (S. 13-34). New York: Guilford Press.
- Staudinger, U. M. (2000). Viele Gründe sprechen dagegen und trotzdem fühlen viele Menschen sich wohl: Das Paradox des subjektiven Wohlbefindens. *Psychologische Rundschau*, 51, 185-197.
- Staudinger, U. M. & Greve, W. (1997). Das Selbst im Lebenslauf: Brückenschläge und Perspektivenwechsel zwischen entwicklungs- und sozialpsychologischen Zugängen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 3-18.

- Steele, C. M. (1988). The Psychology of Self-affirmation: Sustaining the Integrity of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, 21, 261-302.
- Swann, W. B., Jr. & Bosson, J. K. (2010). Self and identity. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert & G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (5 ed., Bd. 1, S. 589-628). Hoboken, NJ US: John Wiley & Sons Inc.
- Taylor, S. E. & Gollwitzer, P. M. (1995). Effects of mindset on positive illusions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 213-226.
- Tesser, A. (2000). On the Confluence of Self-Esteem Maintenance Mechanisms. *Personality and Social Psychology Review*, 4(4), 290-299.
- Tesser, A., Martin, L. L. & Cornell, D. P. (1996). On the substitutability of self-protective mechanisms. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Hrsg.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (S. 48.68). New York: Guilford.
- Thomas, M. (1989). *Zentralität und Selbstkonzept*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Thomsen, T. & Greve, W. (2013). Accommodative coping in early adolescence: An investigation of possible developmental components. *Journal of Adolescence*, 36, 971-981.
- Titze, K. & Lehmkuhl, U. (2010). *EBF-KJ. Elternbildfragebogen für Kinder und Jugendliche (Manual)*. Göttingen: Hogrefe.
- Vernon, P. E. (1950). *The structure of human abilities*. New York, NY, US: Methuen.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134-153.
- von Eye, A. (1999). Kognitive Komplexität - Messung und Validität. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 20(2), 81-96.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1994). *The PANAS-X: Manual for the positive and negative affect schedule-Expanded Form*. Iowa City: University of Iowa.
- Watson, D., Clark, L. A. & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wentura, D. & Degner, J. (2010). A practical guide to sequential priming and related tasks. In B. Gawronski & B. K. Payne (Hrsg.), *Handbook of implicit social cognition: Measurement, theory, and applications*. (S. 95-116). New York, NY US: Guilford Press.
- Wentura, D. & Greve, W. (1996). Selbstkonzept-Immunisierung: Evidenz für automatische selbstbildstabilisierende Begriffsanpassungen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27(3), 207-223.
- Wentura, D. & Greve, W. (2004). Who Wants To Be ... Erudite? Everyone! Evidence For Automatic Adaptation Of Trait Definitions. *Social Cognition*, 22(1), 30-53.
- Wentura, D. & Greve, W. (2005). Assessing the Structure of Self-concept: Evidence for Self-defensive Processes by Using a Sentence Priming Task. *Self and Identity*, 4(3), 193-211.
- Woolfolk, R. L., Novalany, J., Gara, M. A., Allen, L. A. & Polino, M. (1995). Self-complexity, self-evaluation, and depression: An examination of form and content within the self-schema. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), 1108-1120.
- Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C. & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Skinner, E. A. (2011). The development of coping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of research. *International Journal of Behavioral Development* 35(1), 1-17.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1. Hierarchisches Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, S. 413. | 18 |
| Abbildung 2. Überblick über das Zwei-Prozess-Modell der Entwicklung (Brandtstädter, 2007, S. 42). | 34 |
| Abbildung 3. Modell adaptive Prozesse nach Greve (ohne Jahr). | 35 |
| Abbildung 4. Beispielitems zur Erfassung der Diagnostizität und der Ausprägung des Selbstkonzeptbereichs „Sportlichkeit“. | 39 |
| Abbildung 5. Überblick über relevante Variablengruppen (I – IV) und deren angenommene Zusammenhänge (1 – 6) in Studie 1. | 56 |
| Abbildung 6. Altersverteilung der Stichprobe. | 64 |
| Abbildung 7. Erhebung der Anzahl und Facetten der Selbstkonzeptbereiche. | 69 |
| Abbildung 8. Darstellung der Moderatoreffekte des Selbstwerts. | 83 |
| Abbildung 9. Darstellung des Moderatoreffekts des Alters. | 84 |
| Abbildung 10. Darstellung der Moderatoreffekte der Immunisierung auf den Zusammenhang der Belastung und a) der Depressivität und b) positivem Affekt. | 89 |
| Abbildung 11. Darstellung der Dreifachinteraktion der Variablen Belastung, Immunisierung und Alter für die Erklärung positiven Affekts. | 91 |
| Abbildung 12. Annahme der teilweisen Vermittlung des Zusammenhangs Alter und Immunisierung durch die Selbstkonzeptstruktur. | 99 |
| Abbildung 13. Veranschaulichung der Zusammenhänge zwischen Alter, Immunisierung und Selbstkonzeptstruktur. | 104 |
| Abbildung 14. Altersverteilung der Stichprobe. | 113 |
| Abbildung 15. Darstellung des Moderatoreffekts der Immunisierung auf den Zusammenhang der Notenveränderung und des Wohlbefindens. | 139 |
| Abbildung 16. Darstellung des Interaktionseffektes zwischen wahrgenommener Ausprägungsveränderung und Veränderung der Diagnostizität (beliebt). | 141 |
| Abbildung 17. Darstellung des Interaktionseffektes zwischen wahrgenommener Ausprägungsveränderung und Veränderung der Diagnostizität (guter Schüler). | 141 |
| Abbildung 18. Selbstwert und Wohlbefinden in Abhängigkeit des Zusammenspiels der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität. Bereich „beliebt“, Veränderungsmaße jeweils als Differenzen. | 145 |
| Abbildung 19. Selbstwert und Wohlbefinden in Abhängigkeit des Zusammenspiels der Veränderung von Ausprägung und Diagnostizität. Bereich „guter Schüler“, Veränderungsmaße jeweils als Differenzen. | 145 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 1. | Stichprobenbeschreibung Studie 1. | 64 |
| Tabelle 2. | Fragebogenvarianten. | 65 |
| Tabelle 3. | Stichprobe nach Fragebogenvariante. | 65 |
| Tabelle 4. | Deskriptive Kennwerte und empirische T-Werte zur Prüfung der Unterschiedlichkeit von Null für die Maße der Selbstkonzeptimmunisierung. | 72 |
| Tabelle 5. | Mittelwerte und Standardabweichungen der Variablen der Selbstkonzeptstruktur. | 73 |
| Tabelle 6. | Deskriptive Kennwerte aller bereichsunabhängigen Variablen. | 74 |
| Tabelle 7. | Interkorrelationen der Immunisierungsmaße. | 75 |
| Tabelle 8. | Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Sportlichkeit und Intelligenz. | 75 |
| Tabelle 9. | Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Mut und Unabhängigkeit. | 76 |
| Tabelle 10. | Interkorrelationen der Strukturvariablen, Alter und Immunisierung in den Bereichen Attraktivität und Zuverlässigkeit. | 76 |
| Tabelle 11. | Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Sportlichkeit und Intelligenz. | 77 |
| Tabelle 12. | Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Mut und Unabhängigkeit. | 78 |
| Tabelle 13. | Interkorrelationen der Maße der Zentralität sowie der subjektiven Bedeutsamkeit in den Bereichen Attraktivität und Zuverlässigkeit. | 78 |
| Tabelle 14. | Interkorrelationen der für Hypothese 4-6 relevanten Variablen. | 85 |
| Tabelle 15. | Korrelationen der Maße der Immunisierung und des subjektiven Wohlbefindens. | 86 |
| Tabelle 16. | Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von Selbstwert respektive Depressivität. | 88 |
| Tabelle 17. | Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von positivem und negativem Affekt. | 88 |
| Tabelle 18. | Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von Selbstwert respektive Depressivität. | 90 |
| Tabelle 19. | Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von positivem und negativem Affekt. | 90 |
| Tabelle 20. | Stichprobenbeschreibung Studie 2. | 113 |
| Tabelle 21. | Deskriptive Kennwerte und empirische T-Werte zur Prüfung der Unterschiedlichkeit von Null für die Maße der Selbstkonzeptimmunisierung. | 116 |
| Tabelle 22. | Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte aller für die Auswertung relevanter Variablen. | 116 |
| Tabelle 23. | Interkorrelationen der Variablen des Selbstwerts, der Depressivität und des affektiven Erlebens sowie der Immunisierung („wertvoller Mensch“). | 118 |
| Tabelle 24. | Interkorrelationen der Variablen Ausprägung, Wichtigkeit, Zentralität und Immunisierung des Bereichs Sportlichkeit sowie des Alters. | 119 |
| Tabelle 25. | Interkorrelationen der Variablen des Selbstwerts, der Depressivität und des affektiven Erlebens sowie der Immunisierung („Sportlichkeit“). | 120 |
| Tabelle 26. | Stichprobenbeschreibung Studie 3. | 132 |
| Tabelle 27. | Reliabilitäten und deskriptive Kennwerte relevanter Variablen. | 135 |
| Tabelle 28. | Profilkorrelationen zu t1, t2 sowie der Veränderungswerte. | 136 |
| Tabelle 29. | Korrelationen der querschnittlichen Immunisierungsmaße zum Selbstwert und dem Wohlbefinden. | 137 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 30. Korrelationen der längsschnittlichen Immunisierungsmaße zum Selbstwert und dem Wohlbefinden..... | 138 |
| Tabelle 31. Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage von Selbstwert und Wohlbefinden..... | 139 |
| Tabelle 32. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „beliebt“, AV zu t2..... | 142 |
| Tabelle 33. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „guter Schüler“, AV zu t2..... | 143 |
| Tabelle 34. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „beliebt“, AV Differenzwert. | 143 |
| Tabelle 35. Kennwerte der moderierten Regressionsanalysen für den Bereich „guter Schüler“, AV Differenzwert. | 144 |
| Tabelle 36. Maße der internen Konsistenz im Vergleich zu Bullinger et al. 1994..... | 147 |

Anhang

Anhangsverzeichnis

| | |
|--|------------|
| Anhang A – Studie 1 Fragebogen 1. | 187 |
| Anhang B – Studie 1 Fragebogen 4. | 201 |
| Anhang C – Studie 2 Fragebogen Schüler Kontrolle. | 215 |
| Anhang D – Studie 2 Fragebogen Schüler Tod. | 223 |
| Anhang E – Studie 3 Fragebogen 4. Klasse. | 231 |
| Anhang F – Studie 3 Fragebogen 5. Klasse. | 237 |

Anhang A – Studie 1 Fragebogen 1.

| | |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Fragebogen zur Selbststeinschätzung von Jugendlichen</p> <p>Liebe Jugendliche, lieber Jugendliche,</p> <p>in diesem Fragebogen geht es darum, wie du dich selbst wahrnimmst. Dazu werden Fragen gestellt zu Eigenschaften und Fähigkeiten, die wahrscheinlich viele Jugendliche in deinem Alter wichtig finden. Da aber jeder Mensch einzigartig ist, gibt es auch Aufgaben, in denen du darüber nachdenken und aufschreiben sollst, was dir an dir selbst besonders wichtig ist, wie du dich fühlst oder was dir in deinem Leben bisher alles passiert ist, das dich beschäftigt.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Als Dankeschön verlosen wir unter allen Teilnehmern 10 CDs oder DVDs!!</p> <p>Um am Gewinnspiel teilzunehmen, fülle einfach den Antwortbogen aus und gebe ihn getrennt vom Fragebogen ab oder werfe ihn in die Losbox.</p> </div> | <p>Der Fragebogen wird völlig anonym ausgewertet. Um die Ergebnisse vergleichen zu können, brauchen wir lediglich zwei Informationen von dir:</p> <p>Wann bist du geboren? Monat: _____ 19 _____</p> <p>Bist du ein ... <input type="checkbox"/> Mädchen? <input type="checkbox"/> Junge?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Für alle Fragen und Aufgaben gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Aufgaben werden am Anfang ausführlich erklärt. Lies diese Instruktionen bitte genau durch, bevor du mit den Aufgaben beginnst! ➤ Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten! Es geht hierbei um dich und um deine Meinung - antworte also bitte immer so, wie es für dich zutrifft! ➤ Denke über die einzelnen Fragen bitte nicht zu lange nach. Wenn du dir mal nicht sicher bist, dann antworte das, was am ehesten auf dich zutrifft. ➤ Wenn du doch mal eine Antwort korrigieren willst, dann streiche die falsche Antwort bitte deutlich durch. ➤ Bitte lasse keine Frage aus, auch wenn du den Eindruck hast, dass sich einzelne Fragen wiederholen. ➤ Denke bitte immer daran, leserlich zu schreiben!! </div> |
|---|---|

2

Viel Spaß beim Ausfüllen, und herzlichen Dank!!!

Dipl.-Psych. Regine Mößle
 Institut für Psychologie an der Universität Hildesheim
 Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
 Regine.Moessle@uni-hildesheim.de

Intelligenz

Die erste Eigenschaft, um die es in diesem Fragebogen geht, ist die Intelligenz. Wie wichtig ist dir Intelligenz im Vergleich zu anderen Dingen? Entscheide bitte bei jedem der folgenden Begriffe, ob dir Intelligenz wichtiger oder weniger wichtig ist und mache ein Kreuz in das entsprechende Kästchen.

Intelligenz ist mir persönlich...

| ...weniger wichtig als... | ... wichtiger als... |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Anerkennung | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Glück in der Liebe | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Reichtum | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Vertrauenswürdigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Anstand | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Freundlichkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Disziplin | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Beliebtheit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Schönheit | <input type="checkbox"/> |

Als wie gut schätzt du deine Intelligenz auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 8 (sehr gut) ein?

sehr schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut

Stell dir vor, man könnte zusätzliche Intelligenz erwerben.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um auf dieser Skala zwei Punkte höher zu liegen? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

Stell dir jetzt vor, man könnte Intelligenz auch verlieren.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um nicht zwei Punkte auf dieser Skala zu verlieren? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

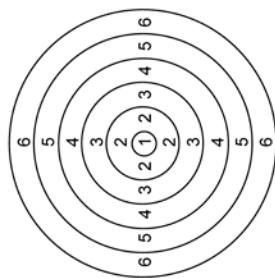
In manchen Bereichen kann man sich besser einschätzen als in anderen. Wie sicher bist du dir, dass deine Selbsteinschätzung in Bezug auf deine Intelligenz zutrifft?

gar nicht sicher ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr sicher

3

Einordnung deiner Intelligenz

Deine nächste Aufgabe ist es, die Bedeutung deiner Intelligenz für dich selbst mit Hilfe dieser Abbildung einzuordnen. Stell dir vor, diese Abbildung steht für dich und das, was dich ausmacht. Dabei steht der Mittelpunkt der Scheibe für den Kern oder das Zentrum deiner Person, die Kreise weiter außen für weniger zentrale Fähigkeiten oder Eigenschaften. In welchen der Kreise gehört deine Intelligenz? Schreib die Nummer des Kreises bitte auf die vorgesehene Linie.



Kreis Nr. _____

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

In dem Bild auf der nächsten Seite ist eine Reihe von Feldern abgebildet, die für verschiedene Merkmale deiner Person stehen. Solche Merkmale können z. B. Fähigkeiten sein, die du besitzt, oder bestimmte Eigenschaften.

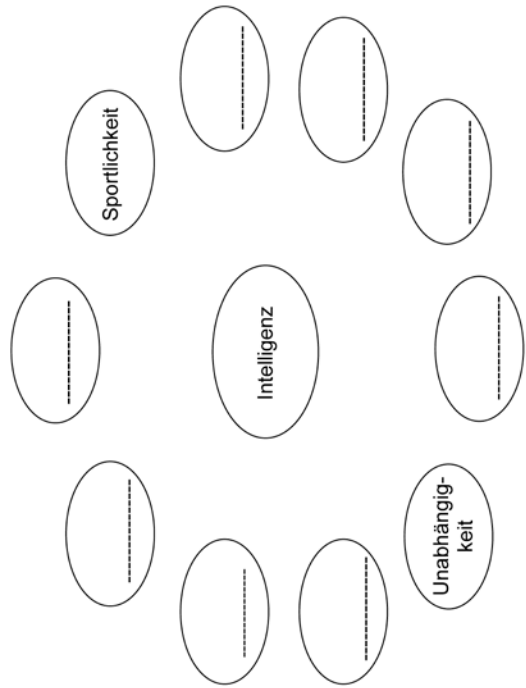
Ein paar dieser Merkmale tauchen im Fragebogen immer wieder auf, weil sie für viele Kinder und Jugendliche wichtig sind. Sie stehen deshalb auch schon in den Kreisen drin. Hier geht es jetzt aber darum, dich möglichst gut zu beschreiben – und dafür gibt es bestimmt noch viele andere wichtige Merkmale. Das können weitere Fähigkeiten oder Eigenschaften sein, aber auch Rollen, z. B. du als Freund oder Freundin, als Trainer oder Musiker, eben alles, was in deinem Leben wichtig ist. Dafür sind die leeren Kreise gedacht.

Du hast jetzt zwei Aufgaben:

1. Schreibe bitte (leserlich!) alle zusätzlichen Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Du kannst so viele Kreise beschriften wie du möchtest. Du musst nicht alle benutzen. Sollten dir aber noch mehr als acht wichtige Merkmale einfallen, kannst du auch noch mehr Kreise oder Kästchen dazu malen.

4

Eine kleine Hilfe: Wenn dir die Aufgabe schwer fällt, dann denke einfach darüber nach, wie du dich selbst beschreiben würdest (z. B. in einem Chat oder einem Brieffreund), oder wie dich andere Personen – deine Freunde oder Familie – beschreiben würden.



Da es in diesem Teil des Fragebogens um Intelligenz geht, steht Intelligenz in der Mitte der Abbildung. Das ist für die zweite Aufgabe wichtig:

2. Schau dir jetzt bitte der Reihe nach jeden einzelnen Kreis an und überlege, ob das Merkmal darin etwas mit deiner Intelligenz zu tun hat. Wenn es eine Verbindung gibt, dann male sie bitte in die Abbildung hinein. Male dafür bitte einen Strich zwischen den jeweiligen Kreis und den Kreis „Intelligenz“ in der Mitte. Du hast dabei zwei Möglichkeiten: Du kannst einen einfachen Strich malen, oder einen doppelten, wenn die Verbindung besonders stark oder wichtig ist. Achte bitte darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut voneinander unterscheiden kann.

| Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu? | trifft gar nicht zu | trifft voll und ganz zu |
|---|--------------------------|--------------------------|
| Intelligenz ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Intelligenz wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht intelligent ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Intelligenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger intelligent, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Intelligenz ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Intelligenz eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, intelligent zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger intelligent, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Intelligenz. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger intelligent wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger intelligent wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Intelligenz ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Intelligenz gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Intelligenz unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Was macht intelligente Menschen aus? | | stimmt gar nicht | | stimmt voll und ganz | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Jetzt kommen einige Aussagen, die auf intelligente Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um intelligente Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | | | | |
| Jemand der intelligent ist, ... | | | | | |
| hat ein gutes Gedächtnis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat kein Problem, neuen Stoff schnell zu verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut rechnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist mit Aufgaben immer schnell fertig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann Dinge, die er sagen möchte auch gut ausdrücken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gute Aufsätze schreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann abstrakt denken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| findet für schwierige Probleme oft schnell eine Lösung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist in der Schule oder der Ausbildung erfolgreich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| versteht auch schwierige Zusammenhänge schnell. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat viele kreative Ideen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann sich gut in andere hineinversetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| weiß auch auf schwierige Fragen immer eine Antwort. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut mit seinen eigenen Gefühlen umgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | | stimmt gar nicht | | stimmt voll und ganz | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich habe ein gutes Gedächtnis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe normalerweise kein Problem, neuen Stoff schnell zu verstehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut rechnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin mit den Aufgaben immer schnell fertig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann Dinge, die ich sagen möchte auch gut ausdrücken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gute Aufsätze schreiben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann abstrakt denken. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich finde für schwierige Probleme oft schnell eine Lösung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe ein gutes räumliches Vorstellungsvermögen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin in der Schule oder in der Ausbildung erfolgreich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe auch schwierige Zusammenhänge schnell. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe viele kreative Ideen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann mich gut in andere hineinversetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich weiß auch auf schwierige Fragen immer eine Antwort. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut mit meinen Gefühlen umgehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Sportlichkeit

Die nächste Eigenschaft, um die es in diesem Fragebogen geht, ist die Sportlichkeit. Wie wichtig ist dir Sportlichkeit im Vergleich zu anderen Dingen? Entscheide bitte bei jedem Begriff, ob dir Sportlichkeit wichtiger oder weniger wichtig ist, und mache ein Kreuz in das entsprechende Kästchen.

Sportlichkeit ist mir persönlich....

| ... weniger wichtig als... | ... wichtiger als... |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Anerkennung | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Glück in der Liebe | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Reichtum | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Vertrauenswürdigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Anstand | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Freundlichkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Disziplin | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Beliebtheit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Schönheit | <input type="checkbox"/> |

Als wie gut schätzt du deine Sportlichkeit auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 8 (sehr gut) ein?

sehr schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut

Stell dir vor, man könnte zusätzliche Sportlichkeit erwerben.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, auf dieser Skala zwei Punkte höher zu liegen? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

Stell dir jetzt vor, man könnte Sportlichkeit auch verlieren.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um **nicht** zwei Punkte auf dieser Skala zu verlieren? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

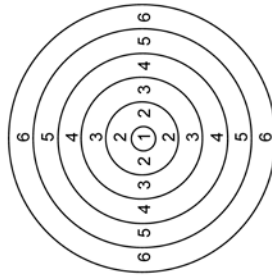
In manchen Bereichen kann man sich besser einschätzen als in anderen. Wie sicher bist du dir, dass deine Selbsteinschätzung in Bezug auf deine Sportlichkeit zutrifft?

gar nicht sicher ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr sicher

9

Einordnung deiner Sportlichkeit

Bitte versuche wieder, die Bedeutung deiner Sportlichkeit für dich selbst mit Hilfe dieser Abbildung einzuordnen. Stell dir vor, diese Abbildung steht für dich und das, was dich ausmacht. Dabei steht der Mittelpunkt der Scheibe für den Kern oder das Zentrum deiner Person, die Kreise weiter außen für weniger zentrale Fähigkeiten oder Eigenschaften. In welchen der Kreise gehört deine Sportlichkeit? Schreib die Nummer des Kreises bitte auf die Linie unten.



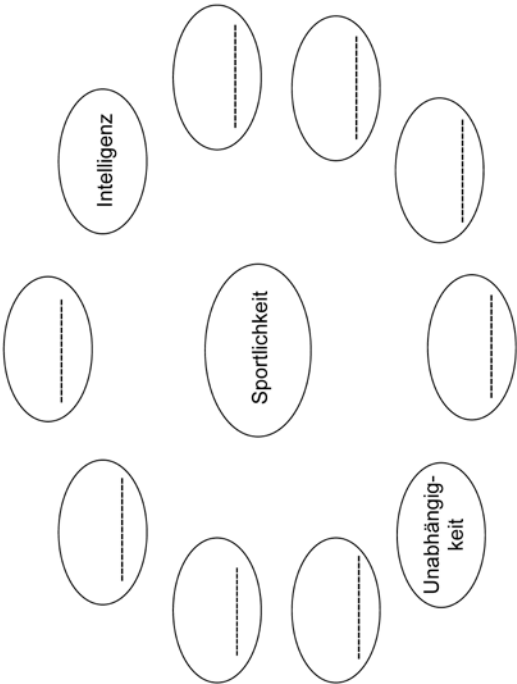
Kreis Nr. _____

10

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

Jetzt geht es wieder darum, den Zusammenhang deiner Sportlichkeit zu anderen wichtigen Merkmalen aufzumalen.

- 1. Schreibe bitte zuerst wieder alle Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Das hast du ja gerade schon einmal gemacht, du kannst also gerne genau dasselbe schreiben.
- 2. Gehe jetzt bitte wieder Kreis für Kreis durch und überlege, was die Merkmale mit der Eigenschaft in der Mitte, diesmal also deiner Sportlichkeit, zu tun haben. Male diese Verbindung bitte in die Abbildung hinein: Ein einfacher Strich steht für eine schwächere, ein doppelter Strich für eine starke Verbindung. Achte bitte wieder darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut auseinander halten kann.



Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu?

| | trifft ganz nicht zu | | trifft voll und ganz zu |
|---|----------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Sportlichkeit ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Sportlichkeit wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht sportlich ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Sportlichkeit ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Sportlichkeit eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, sportlich zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Sportlichkeit unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Was macht sportliche Menschen aus?

Jetzt kommen einige Aussagen, die auf sportliche Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um sportliche Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu?

Jemand der sportlich ist, ...

| | stimmt gar nicht | | | | stimmt voll und ganz | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| hat eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kommt in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat viel Kraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wird im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| macht auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne joggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist muskulös. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13

Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu?

| | stimmt gar nicht | | | | stimmt voll und ganz | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich habe eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich komme in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe viel Kraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich werde im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich mache auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne joggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin muskulös. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

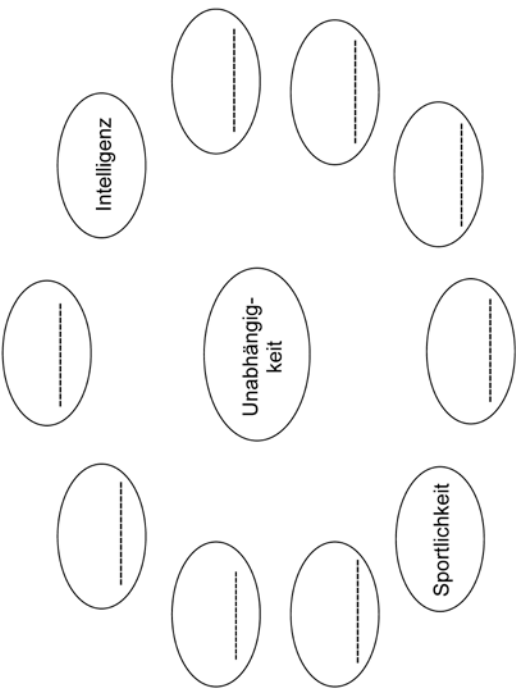
14

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

Jetzt geht es wieder darum, den Zusammenhang deiner Unabhängigkeit zu anderen wichtigen Merkmalen aufzumalen.

1. Schreibe bitte zuerst wieder alle Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Das hast du ja gerade schon einmal gemacht, du kannst also gerne genau dasselbe schreiben.

2. Gehe jetzt bitte wieder Kreis für Kreis durch und überlege, was die Merkmale mit der Eigenschaft in der Mitte, diesmal also deiner Unabhängigkeit, zu tun haben. Male diese Verbindung bitte in die Abbildung hinein: Ein einfacher Strich steht für eine schwächere, ein doppelter Strich für eine starke Verbindung. Achte bitte wieder darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut auseinander halten kann.



Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu?

| | trifft gar nicht zu | | trifft voll ganz zu |
|--|---------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Unabhängigkeit ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Unabhängigkeit wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht unabhängig ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Unabhängigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger unabhängig, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Unabhängigkeit ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Unabhängigkeit eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, unabhängig zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger unabhängig, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Unabhängigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger unabhängig wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger unabhängig wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unabhängigkeit ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unabhängigkeit gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Unabhängigkeit unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Was macht unabhängige Menschen aus? | | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| | stimmt gar nicht | stimmt voll und ganz | |
| Jetzt kommen einige Aussagen, die auf unabhängige Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um unabhängige Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | | |
| Jemand der unabhängig ist, ... | | | |
| lässt sich nicht von anderen unter Druck setzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann eigenständig entscheiden, was er in seiner Freizeit macht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann auch mal „Nein“ sagen, wenn er mit etwas einverstanden ist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat eigenes Geld zur Verfügung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| trägt die Kleidung, die ihm gefällt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| richtet seine Meinung nicht nach anderen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist vernünftig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gibt auch zu, wenn er mal einen Fehler gemacht hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| lässt sich nicht von anderen beeinflussen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| macht keine Dummheiten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist selbstbewusst. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann selbst entscheiden, was er an den Wochenenden unternimmt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| fährt nicht mehr mit den Eltern in den Urlaub. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| übernimmt Verantwortung für die Dinge, die er tut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| tut nichts, was er nicht möchte, nur weil jemand es erwartet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|--------------------------|
| | stimmt gar nicht |
| Ich lasse mich nicht von anderen unter Druck setzen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann eigenständig entscheiden, was ich in meiner Freizeit mache. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann auch mal „Nein“ sagen, wenn ich mit etwas nicht einverstanden bin. | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eigenes Geld zur Verfügung. | <input type="checkbox"/> |
| Ich trage die Kleidung, die mir gefällt. | <input type="checkbox"/> |
| Ich ichte meine Meinung nicht nach anderen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin vernünftig. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gebe auch zu, wenn ich mal einen Fehler gemacht habe. | <input type="checkbox"/> |
| Ich lasse mich nicht von anderen beeinflussen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich mache keine Dummheiten. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin selbstbewusst. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann selbst entscheiden, was ich an den Wochenenden unternehme. | <input type="checkbox"/> |
| Ich fahre nicht mehr mit den Eltern in den Urlaub. | <input type="checkbox"/> |
| Ich übernehme Verantwortung für die Dinge, die ich tue. | <input type="checkbox"/> |
| Ich tue nichts, was ich nicht möchte, nur weil jemand es erwartet. | <input type="checkbox"/> |

| Wie hast du dich in den letzten vier Wochen gefühlt? | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | nie | eher selten | manchmal | sehr häufig |
| aktiv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bekümmert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| interessiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| freudig erregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verärgert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stark | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schuldig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| erschrocken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| feindselig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| angeregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stolz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gereizt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| begeistert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| beschämt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wach | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nervös | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entschlossen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aufmerksam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| durcheinander | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ängstlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21

| Wie verhältst du dich in schwierigen Situationen? | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft genau zu |
| Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Situationen, in denen man seine Wünsche, Ziele oder Pläne nicht so verwirklichen kann, wie man das gerne hätte. Kreuze bitte an, inwieweit die jeweilige Aussage auf dich persönlich zutrifft. | | |
| Wenn ich mich in etwas verrannt habe, fällt es mir schwer, einen neuen Weg einzuschlagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, umso erstrebenswerter erscheint es mir oft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei der Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn sich mir Schwierigkeiten in den Weg legen, verstärke ich gewöhnlich meine Anstrengungen erheblich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um Enttäuschungen von vornherein zu vermeiden, stecke ich meine Ansprüche nicht allzu hoch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich neige dazu, auch in aussichtslosen Situationen zu kämpfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn mir etwas gründlich schief geht, sehe ich doch noch irgendwo einen kleinen Fortschritt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Gebiet, auf dem ich von anderen übertroffen werde, verliert für mich an Bedeutung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verzichte auch mal auf einen Wunsch, wenn er mir schwer erreichbar erscheint. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich auf unüberwindbare Hindernisse stoße, suche ich mir lieber ein neues Ziel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Leben ist viel angenehmer, wenn ich mir keine hohen Ziele stecke. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele Probleme schaffe ich mir selbst, weil ich überhöhte Ansprüche habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich mich lange vergeblich mit einem Problem auseinandersetze, merke ich oft, dass ich im Grunde auch ohne eine Lösung zurechtkomme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22

| Wie war dein Befinden in der letzten Woche? | |
|--|---|
| Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat. | |
| Antworten: 0 selten oder überhaupt nicht (weniger als 1 Tag) 1 manchmal (1-2 Tage lang) 2 öfters (3-4 Tage lang) 3 meistens, die ganze Zeit (5-7 Tage lang) | |
| Während der letzten Woche ... | 0 1 2 3 |
| haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich deprimiert/niedergeschlagen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war alles anstrengend für mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Angst. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich schlecht geschlafen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich fröhlich gestimmt. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich weniger als sonst geredet. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| fühlte ich mich einsam. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich das Leben genossen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich traurig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich das Gefühl, dass mich Leute nicht leiden können. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| konnte ich mich zu nichts aufrufen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

| | trifft gar nicht zu | trifft genau zu |
|---|---|---|
| Im Allgemeinen trauere ich einer verpassten Chance nicht lange nach. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Veränderten Umständen kann ich mich im Allgemeinen recht gut anpassen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich kann auch dem Verzicht etwas abgewinnen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich vermeide es, mich mit Problemen auseinanderzusetzen, für die ich keine Lösung habe. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich merke im Allgemeinen recht gut, wann ich an die Grenzen meiner Möglichkeiten komme. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn etwas nicht nach meinen Wünschen läuft, gebe ich eher meine Wünsche auf, als lange zu kämpfen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Nach schweren Enttäuschungen wende ich mich bald neuen Aufgaben zu. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Vor ernstern Problemen verschließe ich manchmal die Augen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich nicht bekomme, was ich will, sehe ich das auch als eine Möglichkeit, mich in Gelassenheit zu üben. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich kann auch den unangenehmen Dingen des Lebens leicht eine gute Seite abgewinnen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Mit Niederlagen kann ich mich nur schlecht abfinden. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn alles aussichtslos erscheint, suche ich noch nach Möglichkeiten, die Lage unter Kontrolle zu bringen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich mir einmal etwas in den Kopf gesetzt habe, lasse ich mich auch durch große Schwierigkeiten nicht davon abbringen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich in Schwierigkeiten stecke, frage ich mich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich will nur dann wirklich zufrieden sein, wenn sich meine Wünsche ohne Abstriche erfüllen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

| Bewertung deiner Person und deiner Fähigkeiten | | Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? | | | |
|--|--|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten beziehen. Bitte gib an, inwieweit jede Aussage auf dich persönlich zutrifft. Überlege dabei nicht zu lange, es kommt auf deine spontane Antwort an. | | stimmt nicht zu | stimmt kaum zu | stimmt eher zu | stimmt genau zu |
| Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. | <input type="checkbox"/> trifft nicht zu <input type="checkbox"/> trifft kaum zu <input type="checkbox"/> trifft eher zu <input type="checkbox"/> trifft völlig zu | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? | | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern. | <input type="checkbox"/> stimmt nicht <input type="checkbox"/> stimmt kaum <input type="checkbox"/> stimmt eher <input type="checkbox"/> stimmt genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang B – Studie 1 Fragebogen 4.

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Fragebogen zur Selbststeinschätzung von Jugendlichen</p> <p>Liebe Jugendliche, lieber Jugendliche,</p> <p>in diesem Fragebogen geht es darum, wie du dich selbst wahrnimmst. Dazu werden Fragen gestellt zu Eigenschaften und Fähigkeiten, die wahrscheinlich viele Jugendliche in deinem Alter wichtig finden. Da aber jeder Mensch einzigartig ist, gibt es auch Aufgaben, in denen du darüber nachdenken und aufschreiben sollst, was dir an dir selbst besonders wichtig ist, wie du dich fühlst oder was dir in deinem Leben bisher alles passiert ist, das dich beschäftigt.</p> | <p>Der Fragebogen wird völlig anonym ausgewertet. Um die Ergebnisse vergleichen zu können, brauchen wir lediglich zwei Informationen von dir:</p> <p>Wann bist du geboren? Monat: _____ 19 _____</p> <p>Bist du ein ... <input type="checkbox"/> Mädchen? <input type="checkbox"/> Junge?</p> <p>Für alle Fragen und Aufgaben gilt:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle Aufgaben werden am Anfang ausführlich erklärt. Lies diese Instruktionen bitte genau durch, bevor du mit den Aufgaben beginnst! ➤ Es gibt keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten! Es geht hierbei um dich und um deine Meinung - antworte also bitte immer so, wie es für dich zutrifft! ➤ Denke über die einzelnen Fragen bitte nicht zu lange nach. Wenn du dir mal nicht sicher bist, dann antworte das, was am ehesten auf dich zutrifft. ➤ Wenn du doch mal eine Antwort korrigieren willst, dann streiche die falsche Antwort bitte deutlich durch. ➤ Bitte lasse keine Frage aus, auch wenn du den Eindruck hast, dass sich einzelne Fragen wiederholen. ➤ Denke bitte immer daran, leserlich zu schreiben!! |
| <p>Als Dankeschön verlosen wir unter allen Teilnehmern 10 CDs oder DVDs!!</p> <p>Um am Gewinnspiel teilzunehmen, fülle einfach den Antwortbogen aus und gebe ihn getrennt vom Fragebogen ab oder werfe ihn in die Losbox.</p> | <p style="text-align: center;">Viel Spaß beim Ausfüllen, und herzlichen Dank!!!</p> <p style="text-align: center;">Dipl.-Psych. Regine Mößle Institut für Psychologie an der Universität Hildesheim Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim Regine.Moessle@uni-hildesheim.de</p> |

Mut

Die erste Eigenschaft, um die es in diesem Fragebogen geht, ist der Mut. Wie wichtig ist dir Mut im Vergleich zu anderen Dingen? Entscheide bitte bei jedem der folgenden Begriffe, ob dir Mut wichtiger oder weniger wichtig ist und mache ein Kreuz in das entsprechende Kästchen.

| ... weniger wichtig als... | ... wichtiger als... |
|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Anerkennung | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Glück in der Liebe | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Reichtum | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Vertrauenswürdigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Anstand | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Freundlichkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Gerechtigkeit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Disziplin | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Beliebtheit | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Schönheit | <input type="checkbox"/> |

Als wie hoch schätzt du deinen Mut auf einer Skala von 1 (sehr gering) bis 8 (sehr hoch) ein?

sehr gering ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr hoch

Stell dir vor, man könnte zusätzlichen Mut erwerben.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um auf dieser Skala zwei Punkte höher zu liegen? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

Stell dir jetzt vor, man könnte Mut auch verlieren.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um nicht zwei Punkte auf dieser Skala zu verlieren? _____ Euro

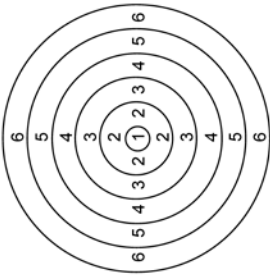
Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

In manchen Bereichen kann man sich besser einschätzen als in anderen. Wie sicher bist du dir, dass deine Selbsteinschätzung in Bezug auf deinen Mut zutrifft?

gar nicht sicher ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr sicher

Einordnung deines Mutes

Deine nächste Aufgabe ist es, die Bedeutung deines Mutes für dich selbst mit Hilfe dieser Abbildung einzuordnen. Stell dir vor, diese Abbildung steht für dich und das, was dich ausmacht. Dabei steht der Mittelpunkt der Scheibe für den Kern oder das Zentrum deiner Person, die Kreise weiter außen für weniger zentrale Fähigkeiten oder Eigenschaften. In welchen der Kreise gehört dein Mut? Schreib die Nummer des Kreises bitte auf die vorgesehene Linie.



Kreis Nr. _____

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

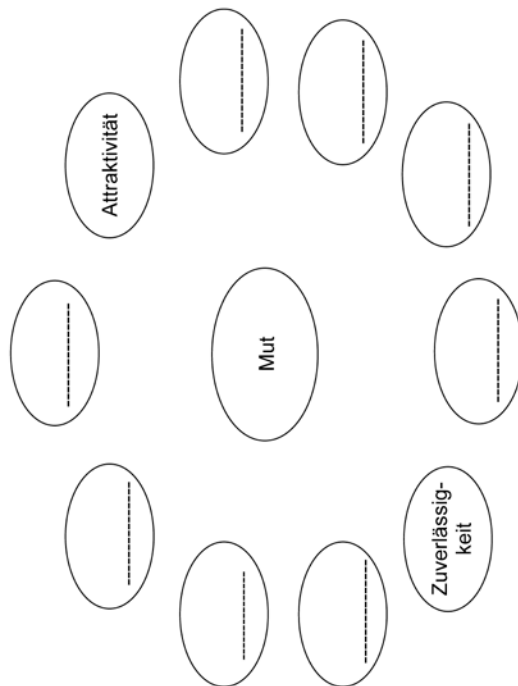
In dem Bild auf der nächsten Seite ist eine Reihe von Feldern abgebildet, die für verschiedene Merkmale deiner Person stehen. Solche Merkmale können z. B. Fähigkeiten sein, die du besitzt, oder bestimmte Eigenschaften.

Ein paar dieser Merkmale tauchen im Fragebogen immer wieder auf, weil sie für viele Kinder und Jugendliche wichtig sind. Sie stehen deshalb auch schon in den Kreisen drin. Hier geht es jetzt aber darum, dich möglichst gut zu beschreiben – und dafür gibt es bestimmt noch viele andere wichtige Merkmale. Das können weitere Fähigkeiten oder Eigenschaften sein, aber auch Rollen, z. B. du als Freund oder Freundin, als Trainer oder Musiker, eben alles, was in deinem Leben wichtig ist. Dafür sind die leeren Kreise gedacht.

Du hast jetzt zwei Aufgaben:

1. Schreibe bitte (leserlich!) alle zusätzlichen Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Du kannst so viele Kästchen beschriften wie du möchtest. Du musst nicht alle benutzen. Sollten dir aber noch mehr als acht wichtige Merkmale einfallen, kannst du auch noch mehr Kreise oder Kästchen dazu malen.

Eine kleine Hilfe: Wenn dir die Aufgabe schwer fällt, dann denke einfach darüber nach, wie du dich selbst beschreiben würdest (z. B. in einem Chat oder einem Brieffreund), oder wie dich andere Personen – deine Freunde oder Familie – beschreiben würden.



Da es in diesem Teil des Fragebogens um Mut geht, steht Mut in der Mitte der Abbildung. Das ist für die zweite Aufgabe wichtig:

2. Schau dir jetzt bitte der Reihe nach jeden einzelnen Kreis an und überlege, ob das Merkmal darin etwas mit deinem Mut zu tun hat. Wenn es eine Verbindung gibt, dann male sie bitte in die Abbildung hinein. Male dafür bitte einen Strich zwischen den jeweiligen Kreis und den Kreis „Mut“ in der Mitte. Du hast dabei zwei Möglichkeiten: Du kannst einen einfachen Strich malen, oder einen doppelten, wenn die Verbindung besonders stark oder wichtig ist. Achte bitte darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut voneinander unterscheiden kann.

5

Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu?

| | trifft gar nicht zu | trifft voll ganz zu |
|---|---------------------------|---------------------------|
| Mut ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meinen Mut wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht mutig ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meinen Mut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger mutig, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mein Mut ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Mut eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, mutig zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger mutig, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meinen Mut. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger mutig wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger mutig wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mut ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mut gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Mut unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6

Zuverlässigkeit

Die nächste Eigenschaft, um die es in diesem Fragebogen geht, ist die Zuverlässigkeit. Wie wichtig ist dir Zuverlässigkeit im Vergleich zu anderen Dingen? Entscheide bitte bei jedem Begriff, ob dir Zuverlässigkeit wichtiger oder weniger wichtig ist und mache ein Kreuz in das entsprechende Kästchen.

Zuverlässigkeit ist mir persönlich....

| | |
|----------------------------|---|
| ... weniger wichtig als... | ... wichtiger als... |
| <input type="checkbox"/> | Anerkennung <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Glück in der Liebe <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Reichtum <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Vertrauenswürdigkeit <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Anstand <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Freundlichkeit <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Gerechtigkeit <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Disziplin <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Beliebtheit <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | Schönheit <input type="checkbox"/> |

Als wie gut schätzt du deine Zuverlässigkeit auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 8 (sehr gut) ein?

sehr schlecht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr gut

Stell dir vor, man könnte zusätzliche Zuverlässigkeit erwerben.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um auf der Skala zwei Punkte höher zu liegen? _____ Euro

Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

Stell dir jetzt vor, man könnte Zuverlässigkeit auch verlieren.

Wie viel Geld würdest du dafür bezahlen, um nicht zwei Punkte zu verlieren? _____ Euro

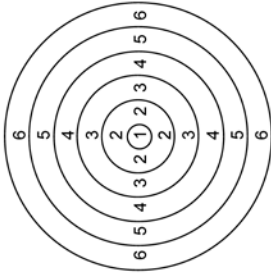
Wie lange würdest du dafür arbeiten? _____

In manchen Bereichen kann man sich besser einschätzen als in anderen. Wie sicher bist du dir, dass deine Selbsteinschätzung in Bezug auf deine Zuverlässigkeit zutrifft?

gar nicht sicher ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ sehr sicher

Einordnung deiner Zuverlässigkeit

Bitte versuche wieder, die Bedeutung deiner Zuverlässigkeit für dich selbst mit Hilfe dieser Abbildung einzuordnen. Stell dir vor, diese Abbildung steht für dich und das, was dich ausmacht. Dabei steht der Mittelpunkt der Scheibe für den Kern oder das Zentrum deiner Person, die Kreise weiter außen für weniger zentrale Fähigkeiten oder Eigenschaften. In welchen der Kreise gehört deine Zuverlässigkeit? Schreib die Nummer des Kreises bitte auf die vorgesehene Linie.



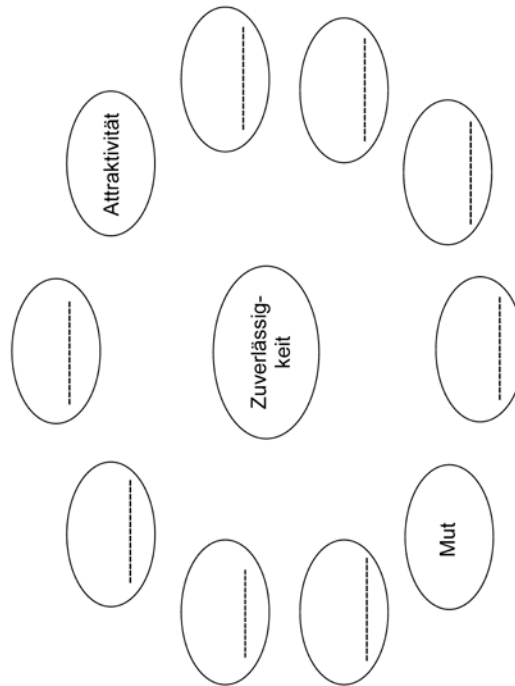
Kreis Nr. _____

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

Jetzt geht es wieder darum, den Zusammenhang deiner Zuverlässigkeit zu anderen wichtigen Merkmalen aufzumalen.

1. Schreibe bitte zuerst wieder alle Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Das hast du ja gerade schon einmal gemacht, du kannst also gerne genau dasselbe schreiben.

2. Gehe jetzt bitte wieder Kreis für Kreis durch und überlege, was die Merkmale mit der Eigenschaft in der Mitte, diesmal also deiner Zuverlässigkeit, zu tun haben. Male diese Verbindung bitte in die Abbildung hinein: Ein einfacher Strich steht für eine schwächere, ein doppelter Strich für eine starke Verbindung. Achte bitte wieder darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut auseinander halten kann.



11

Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu?

| | trifft gar nicht zu | | trifft voll ständig zu |
|---|---------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Zuverlässigkeit ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Zuverlässigkeit wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht zuverlässig ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Zuverlässigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger zuverlässig, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Zuverlässigkeit ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Zuverlässigkeit eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, zuverlässig zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger zuverlässig, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Zuverlässigkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger zuverlässig wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger zuverlässig wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Zuverlässigkeit ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Zuverlässigkeit gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Zuverlässigkeit unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12

Was macht zuverlässige Menschen aus?

Jetzt kommen einige Aussagen, die auf zuverlässige Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um zuverlässige Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu?

Jemand der zuverlässig ist, ...

| | stimmt gar nicht | | stimmt voll und ganz |
|---|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| ist da, wenn seine Freunde ihn brauchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nutzt andere nicht aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| steht zu seinen Freunden, auch wenn andere sie nicht mögen oder lästern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| lässt einen nicht warten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gibt Dinge, die er sich ausgeliehen hat, unaufgefordert zurück. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| lästert nicht über andere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hält seine Verabredungen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| steht zu seinem Wort. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| führt Aufgaben, die er übernommen hat, pflichtbewusst aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hält, was er verspricht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bringt zu Ende, was er angefangen hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| meint die Dinge so, wie er sie sagt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hält an gemeinsamen Plänen fest, auch wenn sich etwas Besseres ergeben hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| sagt die Wahrheit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| denkt nicht immer nur an seinen eigenen Vorteil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13

Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu?

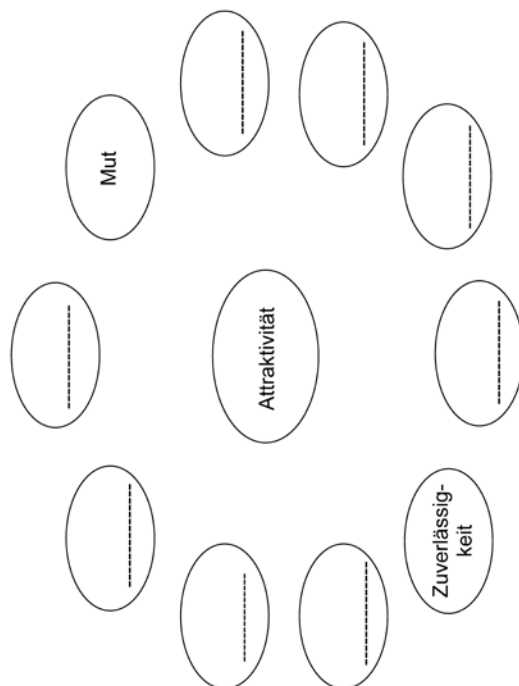
| | stimmt gar nicht | | stimmt voll und ganz |
|--|--------------------------|--------------------------|----------------------------|
| Ich bin da, wenn meine Freunde mich brauchen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich nutze andere nicht aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich stehe zu meinen Freunden, auch wenn andere sie nicht mögen oder lästern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich lasse andere nicht warten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gebe Dinge, die ich mir ausgeliehen habe, unaufgefordert zurück. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich lästere nicht über andere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte meine Verabredungen ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich stehe zu meinem Wort. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich führe Aufgaben, die ich übernommen habe, pflichtbewusst aus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte, was ich verspreche. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bringe zu Ende, was ich angefangen habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich meine die Dinge so, wie ich sie sage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte an gemeinsamen Plänen fest, auch wenn sich etwas Besseres ergeben hat. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich sage die Wahrheit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich denke nicht immer nur an meinen eigenen Vorteil. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

14

Zusammenhang zu anderen wichtigen Merkmalen

Jetzt geht es wieder darum, den Zusammenhang deiner Attraktivität zu anderen wichtigen Merkmalen aufzumalen.

1. Schreibe bitte zuerst wieder alle Merkmale, die dir an dir selbst wichtig sind, in die leeren Kreise hinein. Das hast du ja gerade schon einmal gemacht, du kannst also gerne genau dasselbe schreiben.
2. Gehe jetzt bitte wieder Kreis für Kreis durch und überlege, was die Merkmale mit der Eigenschaft in der Mitte, diesmal also deiner Attraktivität, zu tun haben. Male diese Verbindung bitte in die Abbildung hinein: Ein einfacher Strich steht für eine schwächere, ein doppelter Strich für eine starke Verbindung. Achte bitte wieder darauf, dass man die einfachen und die doppelten Striche gut auseinander halten kann.



17

Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu?

[illegible]

18

| Was macht attraktive Menschen aus? | | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|---|---|----------------------|
| Jetzt kommen einige Aussagen, die auf attraktive Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um attraktive Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | stimmt gar nicht | stimmt voll und ganz |
| Jemand der attraktiv ist, ... | | | |
| hat ein hübsches Gesicht. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ist sehr schlank. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| legt sehr großen Wert auf sein Äußeres. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ist immer gut gekleidet. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| wird von anderen manchmal beneidet. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| hat reine und gepflegte Haut. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| bekommt viele Komplimente. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| hat schöne Haare. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| hat einen großen Freundeskreis. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| macht viel Sport, um einen durchtrainierten Körper zu haben. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| geht regelmäßig zum Friseur. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| gibt viel Geld für Kosmetik- und Pflegeprodukte, Accessoires etc. aus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| hat eine große Anziehungskraft auf andere. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| geht ohne entsprechendes Styling nicht aus dem Haus. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ist beim anderen Geschlecht sehr beliebt. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

| Wie hast du dich in den letzten vier Wochen gefühlt? | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | nie | eher selten | manchmal | sehr häufig |
| aktiv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bekümmert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| interessiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| freudig erregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verärgert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stark | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schuldig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| erschrocken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| feindselig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| angeregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stolz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gereizt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| begeistert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| beschämt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wach | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nervös | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entschlossen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aufmerksam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| durcheinander | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ängstlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21

| Wie verhältst du dich in schwierigen Situationen? | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | trifft gar nicht zu | trifft genau zu |
| Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Situationen, in denen man seine Wünsche, Ziele oder Pläne nicht so verwirklichen kann, wie man das gerne hätte. Kreuze bitte an, inwieweit die jeweilige Aussage auf dich persönlich zutrifft. | | |
| Wenn ich mich in etwas verrannt habe, fällt es mir schwer, einen neuen Weg einzuschlagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Je schwieriger ein Ziel zu erreichen ist, umso erstrebenswerter erscheint es mir oft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Bei der Durchsetzung meiner Interessen kann ich sehr hartnäckig sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch im größten Unglück finde ich oft noch einen Sinn. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn sich mir Schwierigkeiten in den Weg legen, verstärke ich gewöhnlich meine Anstrengungen erheblich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um Enttäuschungen von vornherein zu vermeiden, stecke ich meine Ansprüche nicht allzu hoch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich neige dazu, auch in aussichtslosen Situationen zu kämpfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn mir etwas gründlich schief geht, sehe ich doch noch irgendwo einen kleinen Fortschritt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ein Gebiet, auf dem ich von anderen übertroffen werde, verliert für mich an Bedeutung. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verzichte auch mal auf einen Wunsch, wenn er mir schwer erreichbar erscheint. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich auf unüberwindbare Hindernisse stoße, suche ich mir lieber ein neues Ziel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das Leben ist viel angenehmer, wenn ich mir keine hohen Ziele stecke. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Viele Probleme schaffe ich mir selbst, weil ich überhöhte Ansprüche habe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich mich lange vergeblich mit einem Problem auseinandersetze, merke ich oft, dass ich im Grunde auch ohne eine Lösung zurechtkomme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22

| Wie war dein Befinden in der letzten Woche? | |
|--|---|
| Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat. | |
| Antworten: 0 selten oder überhaupt nicht (weniger als 1 Tag) 1 manchmal (1-2 Tage lang) 2 öfters (3-4 Tage lang) 3 meistens, die ganze Zeit (5-7 Tage lang) | |
| Während der letzten Woche ... | 0 1 2 3 |
| haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich deprimiert/niedergeschlagen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war alles anstrengend für mich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Angst. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich schlecht geschlafen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich fröhlich gestimmt. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich weniger als sonst geredet. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| fühlte ich mich einsam. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| habe ich das Leben genossen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| war ich traurig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| hatte ich das Gefühl, dass mich Leute nicht leiden können. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| konnte ich mich zu nichts aufraffen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

| | trifft gar nicht zu | trifft genau zu |
|---|---|---|
| Im Allgemeinen trauere ich einer verpassten Chance nicht lange nach. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Veränderten Umständen kann ich mich im Allgemeinen recht gut anpassen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich kann auch dem Verzicht etwas abgewinnen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich vermeide es, mich mit Problemen auseinanderzusetzen, für die ich keine Lösung habe. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich merke im Allgemeinen recht gut, wann ich an die Grenzen meiner Möglichkeiten komme. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn etwas nicht nach meinen Wünschen läuft, gebe ich eher meine Wünsche auf, als lange zu kämpfen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Nach schweren Enttäuschungen wende ich mich bald neuen Aufgaben zu. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Vor ernststen Problemen verschließe ich manchmal die Augen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich nicht bekomme, was ich will, sehe ich das auch als eine Möglichkeit, mich in Gelassenheit zu üben. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich kann auch den unangenehmen Dingen des Lebens leicht eine gute Seite abgewinnen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Mit Niederlagen kann ich mich nur schlecht abfinden. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Selbst wenn alles aussichtslos erscheint, suche ich noch nach Möglichkeiten, die Lage unter Kontrolle zu bringen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich mir einmal etwas in den Kopf gesetzt habe, lasse ich mich auch durch große Schwierigkeiten nicht davon abbringen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich in Schwierigkeiten stecke, frage ich mich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich will nur dann wirklich zufrieden sein, wenn sich meine Wünsche ohne Abstriche erfüllen. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

| Bewertung deiner Person und deiner Fähigkeiten | | Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten beziehen. Bitte gib an, inwieweit jede Aussage auf dich persönlich zutrifft. Überlege dabei nicht zu lange, es kommt auf deine spontane Antwort an. | | trifft nicht zu | trifft kaum zu | trifft eher zu | trifft völlig zu |
| Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts taue. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu? | | stimmt nicht | stimmt kaum | stimmt eher | stimmt genau |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang C – Studie 2 Fragebogen Schüler Kontrolle.

Fragebogen für Jugendliche

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

dieser Fragebogen soll helfen, etwas besser zu verstehen, welche Dinge im Leben junger Menschen wichtig sind. Es werden z. B. Fragen dazu gestellt, was es für dich bedeutet, ein wertvoller Mensch zu sein, wie wichtig dir bestimmte Eigenschaften sind, oder wie es dir in den letzten Wochen gegangen ist. Gleich zu Beginn gibt es auch ein wenig zu schreiben: deine Gedanken und Gefühle, wenn du dir verschiedene Sachen vorstellst. Bitte beantworte alle Fragen so ehrlich und so spontan wie möglich! Wichtig ist, dass du keine Fragen auslässt – wenn du dir einmal nicht sicher bist, dann kreuze einfach das an, was am ehesten zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, denn es geht hier um deine persönliche Meinung!!

Bevor es losgeht, ein paar allgemeine Fragen zu deiner Person:

Wann bist du geboren? Monat: _____ Jahr: 19 _____

Bist du ... ☐ weiblich? ☐ männlich?

Gehst du zur Schule oder arbeitest du?

☐ Hauptschule ☐ Gymnasium ☐ Berufsausbildung

☐ Realschule ☐ Studium ☐ _____

Falls du zur Schule gehst: in welche Klasse? _____

**Herzlichen Dank für deine Mitarbeit –
und viel Spaß beim Ausfüllen!!**

Dipl.-Psych. Regine Mößle
Institut für Psychologie an der Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
Regine.Moessle@uni-hildesheim.de

[illegible]

| Wie hast du dich in den letzten vier Wochen geföhlt? | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | nie | eher selten | manchmal | häufig | sehr häufig |
| aktiv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bekümmert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| interessiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| freudig erregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verärgert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stark | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schuldig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| erschrocken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| feindselig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| angeregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stolz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gereizt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| begeistert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| beschämt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verängstigt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wach | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nervös | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entschlossen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aufmerksam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| durcheinander | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ängstlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| zitterig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Fragen zu einer bestimmten Eigenschaft: deine Sportlichkeit | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Es gibt viele Eigenschaften und Fähigkeiten, die verschiedenen Menschen unterschiedlich viel bedeuten. Auf den nächsten Seiten geht es um eine davon: die Sportlichkeit. | | | | | | |
| Wie sportlich bist du? | | | | | | |
| | gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr |
| Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu? | | | | | | |
| Sportlichkeit ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Sportlichkeit wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht sportlich ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Sportlichkeit ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Sportlichkeit eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, sportlich zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Sportlichkeit unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Was macht sportliche Menschen aus? | | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht |
| Jetzt kommen einige Aussagen, die auf sportliche Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um sportliche Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | | |
| Jemand der sportlich ist, ... | | | |
| hat eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kommt in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat viel Kraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wird im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| macht auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne joggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist muskulös. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9

| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | | stimmt gar nicht | | stimmt gar nicht | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht |
| Ich habe eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich komme in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe viel Kraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich werde im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich mache auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne joggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin muskulös. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10

| Wie war dein Befinden in der letzten Woche? | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat. | | | | |
| Antworten: | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1 | manchmal (1-2 Tage lang) | | | |
| 2 | ofters (3-4 Tage lang) | | | |
| 3 | meistens, die ganze Zeit (5-7 Tage lang) | | | |
| Während der letzten Woche ... | | | | |
| haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich deprimiert/niedergeschlagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war alles anstrengend für mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Angst. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich schlecht geschlafen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich fröhlich gestimmt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich weniger als sonst geredet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| fühlte ich mich einsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich das Leben genossen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich traurig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich das Gefühl, dass mich Leute nicht leiden können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| konnte ich mich zu nichts aufraffen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Du in der Schule, der Freizeit und in der Familie | | | | |
|--|--|--|-----------------|------------|
| Die Aussagen auf den nächsten Seiten beziehen sich auf die Schule, die Freizeit und die Familie. Deshalb stehen jeweils 3 Aussagen mit ähnlichem Inhalt nebeneinander. Es ist möglich, dass eine Aussage zum Beispiel für die Schule eher auf dich zutrifft, für die Freizeit aber überhaupt nicht. Bitte entscheide deshalb für jeden Bereich einzeln, inwieweit die Aussagen auf dich zutreffen! | | | | |
| In der Schule | In der Freizeit | In der Familie | | |
| Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen. | Ich glaube, dass meine Freunde mich schon mal auslachen. | Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |
| In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl. | In der Freizeit fühle ich mich immer sehr wohl. | In meiner Familie fühle ich mich immer sehr wohl. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |
| Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche. | Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Freunden vergleiche. | Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Geschwister oder Eltern vergleiche. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |
| In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. | In der Freizeit bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. | In meiner Familie bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |
| Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir. | Meine Freunde sind hin und wieder unzufrieden mit mir. | Meine Geschwister oder Eltern sind hin und wieder unzufrieden mit mir. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |
| In der Schule bin ich manchmal ein Versager. | In der Freizeit bin ich manchmal ein Versager. | In meiner Familie bin ich manchmal ein Versager. | überhaupt nicht | ganz genau |
| <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | überhaupt nicht | ganz genau |

| In der Schule | In der Freizeit | In der Familie |
|--|---|---|
| <p>In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In der Freizeit bin ich immer ein fröhlicher Mensch.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In meiner Familie bin ich immer ein fröhlicher Mensch.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In der Freizeit habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In meiner Familie habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Mit meinen Freunden komme ich immer sehr gut aus.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Mit meinen Geschwistern oder Eltern komme ich immer sehr gut aus.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ab und zu glaube ich, dass ich in der Freizeit zu kaum etwas gut bin.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Familie zu kaum etwas gut bin.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Meine Freunde mögen mich ganz besonders gern.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Meine Geschwister oder Eltern mögen mich ganz besonders gern.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>In der Schule fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In der Freizeit fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In meiner Familie fühle ich mich hin und wieder nicht wohl.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich glaube, dass mich meine Freunde nicht besonders hübsch finden.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern nicht besonders hübsch finden.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Meine Freunde nehmen mich immer ernst.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Meine Geschwister oder Eltern nehmen mich immer ernst.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In der Freizeit fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In meiner Familie fühle ich mich ab und zu wertlos.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich bin besonders beliebt bei meinen Freunden.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich bin besonders beliebt bei meinen Geschwistern oder Eltern.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich glaube, dass mich meine Freunde manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern manchmal nicht ganz ernst nehmen.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |
| <p>In der Schule fühle ich mich wertvoll.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In der Freizeit fühle ich mich wertvoll.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> | <p>In meiner Familie fühle ich mich wertvoll.</p> <p>Überhaupt nicht <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> ganz genau</p> |

Bewertung deiner Person und deiner Fähigkeiten

Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten beziehen. Bitte gib an, inwieweit jede Aussage auf dich persönlich zutrifft. Überlege dabei nicht zu lange, es kommt auf deine spontane Antwort an.

| | trifft nicht zu | trifft kaum zu | trifft eher zu | trifft völlig zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts tauge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang D – Studie 2 Fragebogen Schüler Tod.

Fragebogen für Jugendliche

Liebe Jugendliche, lieber Jugendlicher,

dieser Fragebogen soll helfen, etwas besser zu verstehen, welche Dinge im Leben junger Menschen wichtig sind. Es werden z. B. Fragen dazu gestellt, was es für dich bedeutet, ein wertvoller Mensch zu sein, wie wichtig dir bestimmte Eigenschaften sind, oder wie es dir in den letzten Wochen gegangen ist. Gleich zu Beginn gibt es auch ein wenig zu schreiben: deine Gedanken und Gefühle, wenn du dir verschiedene Sachen vorstellst. Bitte beantworte alle Fragen so ehrlich und so spontan wie möglich! Wichtig ist, dass du keine Fragen auslässt – wenn du dir einmal nicht sicher bist, dann kreuze einfach das an, was am ehesten zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten, denn es geht hier um deine persönliche Meinung!!

Bevor es losgeht, ein paar allgemeine Fragen zu deiner Person:

Wann bist du geboren? Monat: _____ Jahr: 19 _____

Bist du ... ☐ weiblich? ☐ männlich?

Gehst du zur Schule oder arbeitest du?

☐ Hauptschule ☐ Gymnasium ☐ Berufsausbildung

☐ Realschule ☐ Studium ☐ _____

Falls du zur Schule gehst: in welche Klasse? _____

**Herzlichen Dank für deine Mitarbeit –
und viel Spaß beim Ausfüllen!!**

Dipl.-Psych. Regine Mößle
Institut für Psychologie an der Universität Hildesheim
Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
Regine.Moessle@uni-hildesheim.de

| Was macht einen wertvollen Menschen aus? | | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|--|---|---|----------------------|
| Auf dieser Seite steht eine Reihe von Eigenschaften, die etwas mit dem Wert einer Person zu tun haben können. Bitte überlege, was einen wertvollen Menschen deiner Meinung nach auszeichnet. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um wertvolle Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | | |
| Ein wertvoller Mensch ... | | stimmt gar nicht | stimmt voll und ganz |
| ... ist erfolgreich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist ehrlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist selbstbewusst. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist religiös. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist attraktiv. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist beliebt. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist witzig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist hilfsbereit. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist sportlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist intelligent. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist ordentlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist unabhängig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist zuverlässig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist musikalisch. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |
| ... ist mutig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | |

5

| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|---|
| Ich bin erfolgreich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin ehrlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin selbstbewusst. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin religiös. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin attraktiv. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin beliebt. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin witzig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin hilfsbereit. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin sportlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin intelligent. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin ordentlich. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin unabhängig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin zuverlässig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin musikalisch. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Ich bin mutig. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

6

| Wie hast du dich in den letzten vier Wochen geföhlt? | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | nie | eher selten | manchmal | häufig | sehr häufig |
| aktiv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| bekümmert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| interessiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| freudig erregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verärgert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stark | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| schuldig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| erschrocken | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| feindselig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| angeregt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| stolz | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| gereizt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| begeistert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| beschämt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| verängstigt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wach | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| nervös | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| entschlossen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| aufmerksam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| durcheinander | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ängstlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| zitterig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Fragen zu einer bestimmten Eigenschaft: deine Sportlichkeit | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Es gibt viele Eigenschaften und Fähigkeiten, die verschiedenen Menschen unterschiedlich viel bedeuten. Auf den nächsten Seiten geht es um eine davon: die Sportlichkeit. | | | | | | |
| Wie sportlich bist du? | | | | | | |
| | gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sehr |
| Inwieweit stimmst du diesen Aussagen zu? | | | | | | |
| Sportlichkeit ist mir sehr wichtig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ohne meine Sportlichkeit wäre ich nicht mehr der gleiche Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wer nicht sportlich ist, ist ein unglücklicher Mensch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich würde lieber auf andere Eigenschaften verzichten als auf meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, hätten meine Freunde eine schlechtere Meinung über mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Sportlichkeit ist etwas, das mich ausmacht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich Eigenschaften aufzählen soll, die für mich typisch sind, ist Sportlichkeit eine der Ersten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Um von anderen akzeptiert zu werden ist es sehr wichtig, sportlich zu sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wäre ich weniger sportlich, wäre ich als Mensch weniger wert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich an mich selbst denke, denke ich schnell an meine Sportlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, würde ich weniger gerne leben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn ich weniger sportlich wäre, käme ich in meinem Freundeskreis viel schlechter zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit ist etwas, was meine Familie und meine Freunde an mir besonders schätzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sportlichkeit gehört zum Kern meiner Persönlichkeit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wenn meine Freunde mich mit wenigen Eigenschaften beschreiben sollten, müsste Sportlichkeit unbedingt dabei sein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Was macht sportliche Menschen aus? | | Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|---|--------------------------|---|--------------------------|
| | stimmt gar nicht | stimmt gar nicht | stimmt voll und ganz |
| Jetzt kommen einige Aussagen, die auf sportliche Menschen mehr oder weniger gut zutreffen. Wichtig dabei ist, dass es nicht um eine bestimmte Person geht, sondern um sportliche Menschen im Allgemeinen. Inwieweit stimmst du den Aussagen zu? | | | |
| Jemand der sportlich ist ... | | | |
| hat eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kommt in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat viel Kraft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| wird im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hat eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| macht auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| geht gerne joggen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist muskulös. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ist gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9

| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | |
|--|--------------------------|
| | stimmt gar nicht |
| Ich habe eine gute Kondition. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin schnell und beweglich. | <input type="checkbox"/> |
| Ich komme in jeder Mannschaftssportart (Volleyball, Basketball, Fußball, Hockey, ...) gut zurecht. | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe viel Kraft. | <input type="checkbox"/> |
| Ich werde im Sportunterricht oder im Training immer schnell in die Mannschaft gewählt. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe regelmäßig ins Fitnessstudio. | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine schlanke Figur. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut werfen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich mache auch in der Freizeit viel Sport. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne tanzen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im 100-Meter-Lauf. | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe gerne joggen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann gut schwimmen. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin muskulös. | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin gut im Geräteturnen. | <input type="checkbox"/> |

10

| Wie war dein Befinden in der letzten Woche? | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Bitte kreuze bei den folgenden Aussagen die Antwort an, die deinem Befinden während der letzten Woche am besten entspricht/entsprochen hat. | | | | |
| Antworten: | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 1 | manchmal (1-2 Tage lang) | | | |
| 2 | ofters (3-4 Tage lang) | | | |
| 3 | meistens, die ganze Zeit (5-7 Tage lang) | | | |
| Während der letzten Woche ... | | | | |
| haben mich Dinge beunruhigt, die mir sonst nichts ausmachen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| konnte ich meine trübsinnige Laune nicht loswerden, obwohl mich meine Freunde/Familie versuchten, aufzumuntern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Mühe, mich zu konzentrieren. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich deprimiert/niedergeschlagen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war alles anstrengend für mich. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| dachte ich, mein Leben ist ein einziger Fehlschlag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich Angst. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich schlecht geschlafen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich fröhlich gestimmt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich weniger als sonst geredet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| fühlte ich mich einsam. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| habe ich das Leben genossen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| war ich traurig. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| hatte ich das Gefühl, dass mich Leute nicht leiden können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| konnte ich mich zu nichts aufraffen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| Du in der Schule, der Freizeit und in der Familie | | | | |
|--|---|--|--|--|
| Die Aussagen auf den nächsten Seiten beziehen sich auf die Schule, die Freizeit und die Familie. Deshalb stehen jeweils 3 Aussagen mit ähnlichem Inhalt nebeneinander. Es ist möglich, dass eine Aussage zum Beispiel für die Schule eher auf dich zutrifft, für die Freizeit aber überhaupt nicht. Bitte entscheide deshalb für jeden Bereich einzeln, inwieweit die Aussagen auf dich zutreffen! | | | | |
| In der Schule | In der Freizeit | In der Familie | | |
| Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass meine Freunde mich schon mal auslachen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |
| In der Schule fühle ich mich immer sehr wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit fühle ich mich immer sehr wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie fühle ich mich immer sehr wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |
| Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Klassenkameraden vergleiche. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Freunden vergleiche. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich finde mich völlig in Ordnung, wenn ich mich mit meinen Geschwister oder Eltern vergleiche. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |
| In der Schule bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie bin ich ausgesprochen zufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |
| Meine Klassenkameraden oder Lehrer sind hin und wieder unzufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Freunde sind hin und wieder unzufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Geschwister oder Eltern sind hin und wieder unzufrieden mit mir. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |
| In der Schule bin ich manchmal ein Versager. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit bin ich manchmal ein Versager. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie bin ich manchmal ein Versager. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>überhaupt nicht ganz genau</small> | | |

| In der Schule | In der Freizeit | In der Familie |
|---|--|--|
| In der Schule bin ich immer ein fröhlicher Mensch. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit bin ich immer ein fröhlicher Mensch. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie bin ich immer ein fröhlicher Mensch. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| In der Schule habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie habe ich manchmal Angst, Fehler zu machen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Mit meinen Klassenkameraden oder Lehrern komme ich immer sehr gut aus. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Mit meinen Freunden komme ich immer sehr gut aus. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Mit meinen Geschwistern oder Eltern komme ich immer sehr gut aus. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Ab und zu glaube ich, dass ich in der Schule zu kaum etwas gut bin. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ab und zu glaube ich, dass ich in der Freizeit zu kaum etwas gut bin. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ab und zu glaube ich, dass ich in meiner Familie zu kaum etwas gut bin. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Meine Klassenkameraden oder Lehrer mögen mich ganz besonders gern. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Freunde mögen mich ganz besonders gern. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Geschwister oder Eltern mögen mich ganz besonders gern. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| In der Schule fühle ich mich hin und wieder nicht wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit fühle ich mich hin und wieder nicht wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie fühle ich mich hin und wieder nicht wohl. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer nicht besonders hübsch finden. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass mich meine Freunde nicht besonders hübsch finden. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern nicht besonders hübsch finden. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Meine Klassenkameraden oder Lehrer nehmen mich immer ernst. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Freunde nehmen mich immer ernst. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Meine Geschwister oder Eltern nehmen mich immer ernst. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| In der Schule fühle ich mich ab und zu wertlos. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit fühle ich mich ab und zu wertlos. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie fühle ich mich ab und zu wertlos. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Ich bin besonders beliebt bei meinen Klassenkameraden oder Lehrern. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich bin besonders beliebt bei meinen Freunden. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich bin besonders beliebt bei meinen Geschwistern oder Eltern. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| Ich glaube, dass mich meine Klassenkameraden oder Lehrer manchmal nicht ganz ernst nehmen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass mich meine Freunde manchmal nicht ganz ernst nehmen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | Ich glaube, dass mich meine Geschwister oder Eltern manchmal nicht ganz ernst nehmen. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |
| In der Schule fühle ich mich wertvoll. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In der Freizeit fühle ich mich wertvoll. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> | In meiner Familie fühle ich mich wertvoll. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <small>Überhaupt nicht ganz genau</small> |

Bewertung deiner Person und deiner Fähigkeiten

Im Folgenden findest du eine Reihe von Aussagen, die sich auf die Bewertung der eigenen Person und der eigenen Fähigkeiten beziehen. Bitte gib an, inwieweit jede Aussage auf dich persönlich zutrifft. Überlege dabei nicht zu lange, es kommt auf deine spontane Antwort an.

| | trifft nicht zu | trifft kaum zu | trifft eher zu | trifft völlig zu |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Alles in allem bin ich mit mir selbst zufrieden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hin und wieder denke ich, dass ich gar nichts tauge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze eine Reihe guter Eigenschaften. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich besitze die gleichen Fähigkeiten wie die meisten anderen Menschen auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fürchte, es gibt nicht viel, worauf ich stolz sein kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich von Zeit zu Zeit richtig nutzlos. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich halte mich für einen wertvollen Menschen, jedenfalls bin ich nicht weniger wertvoll als andere auch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich wünschte, ich könnte vor mir selbst mehr Achtung haben. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst gefunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Anhang E – Studie 3 Fragebogen 4. Klasse.



Fragebogen

Zum Anfang ein paar allgemeine Fragen:

Wann bist du geboren?

Monat: _____ Jahr: _____ Wie alt bist du? _____

Bist du ... ☐ ein Mädchen? ☐ ein Junge?

Weißt du schon, auf welche Schule du nächstes Schuljahr gehen wirst?

Schreibe bitte den Namen der Schule auf! _____

Einige von Euch werden im nächsten Schuljahr einen ähnlichen Fragebogen ausfüllen. Damit wir die passenden Fragebögen zuordnen können, ohne dabei zu wissen, von wem sie sind, haben wir uns ein geheimes Zeichen ausgedacht.

Schreibe bitte die ersten zwei Buchstaben der Straße auf, in der du wohnst!

| | |
|---------------------|----------------------|
| _____ | _____ |
| erster Buchstabe | zweiter Buchstabe |

Wie viele Geschwister hast du? _____

Schreibe bitte den ersten und letzten Buchstaben deines Vornamens auf!

| | |
|---------------------|----------------------|
| _____ | _____ |
| erster Buchstabe | letzter Buchstabe |

Vielen Dank fürs Mitmachen!!

Wie ist es dir in der letzten Woche gegangen?

In der letzten Woche...

... habe ich mich krank gefühlt.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... war ich müde und schlapp.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... hatte ich viel Kraft und Ausdauer.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... war mir langweilig.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... habe ich mich allein gefühlt.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... habe ich Angst gehabt.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... war ich stolz auf mich.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... fand ich mich gut.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... mochte ich mich selbst leiden.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

... hatte ich viele gute Ideen.

nie ☐

selten ☐

manchmal ☐

oft ☐

immer ☐

3

Einen beliebten Mitschüler erkennt man daran, dass...

...seine Mitschüler nett zu ihm sind.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...er von seinen Mitschülern häufig um Hilfe gebeten wird, z.B. bei den Hausaufgaben.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...die anderen ihm zuhören, wenn er etwas sagt.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...er sich in der Klasse wohl fühlt.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...er mit den anderen Kindern in seiner Klasse gut auskommt.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...seine Mitschüler zu ihm halten, wenn er mal Ärger hat.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...die anderen ihn selten auslachen.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...er beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen darf.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...er viele Freunde hat.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐

...die anderen keinen Streit mit ihm suchen.

stimmt gar nicht ☐

☐

☐

☐

stimmt voll und ganz ☐



4

Einen guten Schüler erkennt man daran, dass...

| | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| ... er gut rechnen kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er gut lesen kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er immer versteht, was der Lehrer erklärt. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er sehr schnell lernt. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er in der Schule das meiste richtig macht. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er seine Aufgaben meistens alleine lösen kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er gut vor der ganzen Klasse erzählen kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er den anderen gut etwas erklären kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er sich gerne am Unterricht beteiligt. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... er gut im Sportunterricht ist. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |



5

Manche Kinder sind einfach in Ordnung, an denen kann man nichts aussetzen, sie sind prima, werden von den anderen einfach gemocht. Woran erkennt man diese Kinder?


Diese Kinder erkennt man daran, dass...

| | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| ... sie gute Schüler sind. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie sportlich sind. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie religiös sind. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie musikalisch sind. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie außerhalb der Schule viele Hobbys haben. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie mit ihren Familien sehr gut auskommen. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |
| ... sie beliebt sind. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt voll und ganz |




6


| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Meine Mitschüler sind nett zu mir. | | | | | | | | | |
| Ich werde von meinen Mitschülern häufig um Hilfe gebeten, z.B. bei den Hausaufgaben. | | | | | | | | | |
| Die anderen hören mir zu, wenn ich etwas sage. | | | | | | | | | |
| Ich fühle mich in der Klasse wohl. | | | | | | | | | |
| Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus. | | | | | | | | | |
| Meine Mitschüler halten zu mir, wenn ich mal Ärger habe. | | | | | | | | | |
| Die anderen lachen mich selten aus. | | | | | | | | | |
| Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen. | | | | | | | | | |
| Ich habe viele Freunde. | | | | | | | | | |
| Die anderen suchen keinen Streit mit mir. | | | | | | | | | |



| Ich kann gut rechnen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich kann gut lesen. | | | | | | | | | |
| Ich verstehe immer, was der Lehrer erklärt. | | | | | | | | | |
| Ich lerne sehr schnell. | | | | | | | | | |
| Ich mache in der Schule das meiste richtig. | | | | | | | | | |
| Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen. | | | | | | | | | |
| Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen. | | | | | | | | | |
| Ich kann den anderen gut etwas erklären. | | | | | | | | | |
| Ich beteilige mich gerne am Unterricht. | | | | | | | | | |
| Ich bin gut im Sportunterricht. | | | | | | | | | |

8

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu? | | | | | | | | | | |
| Meine Mitschüler sind nett zu mir. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich werde von meinen Mitschülern häufig um Hilfe gebeten, z.B. bei den Hausaufgaben. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Die anderen hören mir zu, wenn ich etwas sage. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich fühle mich in der Klasse wohl. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich komme mit den anderen Kindern in meiner Klasse gut aus. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Meine Mitschüler halten zu mir, wenn ich mal Ärger habe. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Die anderen lachen mich selten aus. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich darf beim Spielen auf dem Schulhof mitmachen. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich habe viele Freunde. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Die anderen suchen keinen Streit mit mir. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Ich kann gut rechnen. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich kann gut lesen. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich verstehe immer, was der Lehrer erklärt. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich lerne sehr schnell. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich mache in der Schule das meiste richtig. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich kann den anderen gut etwas erklären. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich beteilige mich gerne am Unterricht. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
| Ich bin gut im Sportunterricht. | <div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div> | | | | | | | | | |
|  | | | | | | | | | | |

Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf dich zu?

Ich bin ein guter Schüler.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich bin sportlich.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich bin religiös.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich bin musikalisch.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich habe außerhalb der Schule viele Hobbys.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich komme mit meiner Familie sehr gut aus.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich bin beliebt.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Wie waren dieses Jahr deine Noten im Zeugnis?

Deutsch: _____
Englisch: _____

Englisch:

Mathe: _____ Sachunterricht: _____

Sachunterricht:



Wie verhältst du dich in schwierigen Situationen?

Vielleicht kennst du das: An einigen Tagen geht fast alles schief und nichts will so richtig klappen. Hier findest du einige Sätze, wie man über Situationen denken kann, in denen sich eigene Wünsche nicht erfüllen oder erreichen lassen. Bitte überlege für jeden Satz, ob dieser zu dir passt oder nicht.

Manchmal möchte ich etwas unbedingt schaffen oder erreichen, z.B. in der Schule eine richtig gute Note schreiben oder beim Sport der Beste sein. Wenn ich merke, dass ich das nicht erreichen kann, dann fällt es mir sehr schwer, etwas anderes zu machen.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt ganz genau

Manchmal passieren Dinge, die mich sehr traurig machen, z.B. wenn ein geliebtes Haustier stirbt oder ein bester Freund wegzieht, und es ist sehr schwer, dies zu verstehen. Doch selbst wenn ich so unglücklich bin, kann ich immer noch an etwas Gutes denken.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt ganz genau

Einige Dinge gehen manchmal einfach total schief. Aber auch dann sehe ich doch irgendwo noch einen kleinen Fortschritt.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt ganz genau

Manchmal ist es meine Schuld, dass etwas nicht klappt oder ich etwas nicht schaffe. Das liegt dann daran, dass ich alles besonders gut machen will und enttäuscht bin, wenn es einmal nicht so klappt, wie ich es mir gewünscht und vorgestellt habe.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt ganz genau

Manchmal ändern sich die Pläne, die ich für den Tag gemacht habe. Was ich eigentlich unbedingt tun wollte, muss dann auf einen anderen Tag verschoben werden. Trotzdem kann mich nicht über den neuen Plan freuen und trauere dem alten Plan nicht lange nach.

☐ stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt ganz genau



Anhang F – Studie 3 Fragebogen 5. Klasse.

Fragebogen

Zum Anfang ein paar allgemeine Fragen:

Wann bist du geboren?

Monat: _____ Jahr: _____ Wie alt bist du? _____

Bist du ... ☐ ein Mädchen? ☐ ein Junge?

Auf welcher Grundschule warst du? _____

Einige von Euch hatten im letzten Schuljahr einen ähnlichen Fragebogen ausgefüllt. Damit wir die passenden Fragebögen zuordnen können, ohne dabei zu wissen, von wem sie sind, haben wir uns ein geheimes Zeichen ausgedacht.

Schreibe bitte die ersten zwei Buchstaben der Straße auf, in der du wohnst! _____

erster
Buchstabe

zweiter
Buchstabe

Wie viele Geschwister hast du? _____

Schreibe bitte den ersten und letzten Buchstaben deines Vornamens auf! _____

erster
Buchstabe

letzter
Buchstabe

Hast du im letzten Schuljahr kurz vor den Sommerferien einen blauen Fragebogen ausgefüllt?

☐ Ja ☐ Nein ☐ Weiß ich nicht mehr

Vielen Dank fürs Mitmachen!!

Wie ist es dir in der letzten Woche gegangen?

In der letzten Woche...

... habe ich mich krank gefühlt.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... war ich müde und schlapp.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... hatte ich viel Kraft und Ausdauer.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... war mir langweilig.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... habe ich mich allein gefühlt.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... habe ich Angst gehabt.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... war ich stolz auf mich.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... fand ich mich gut.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... mochte ich mich selbst leiden.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

... hatte ich viele gute Ideen.


nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

2

[illegible]

Wie sind dieses Halbjahr deine Noten im Zeugnis?

Deutsch: _____ Englisch: _____
Mathe: _____ Biologie: _____



Wie verhältst du dich in schwierigen Situationen?

Vielleicht kennst du das: An einigen Tagen geht fast alles schief und nichts will so richtig klappen. Hier findest du einige Sätze, wie man über Situationen denken kann, in denen sich eigene Wünsche nicht erfüllen oder erreichen lassen. Bitte überlege für jeden Satz, ob dieser zu dir passt oder nicht.

Manchmal möchte ich etwas unbedingt schaffen oder erreichen, z.B. in der Schule eine richtig gute Note schreiben oder beim Sport der Beste sein. Wenn ich merke, dass ich das nicht erreichen kann, dann fällt es mir sehr schwer, etwas anderes zu machen.

Manchmal passieren Dinge, die mich sehr traurig machen, z.B. wenn ein geliebtes Haustier stirbt oder ein bester Freund wegzieht, und es ist sehr schwer, dies zu verstehen. Doch selbst wenn ich so unglücklich bin, kann ich immer noch an etwas Gutes denken.

stimmt gar nicht

stimmt ganz genau

Ich lerne sehr schnell.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich mache in der Schule das meiste richtig.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich kann meine Aufgaben meistens alleine lösen.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich kann den anderen gut etwas erklären.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich beteilige mich gerne am Unterricht.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin gut im Sportunterricht.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin ein guter Schüler.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin sportlich.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin religiös.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin musikalisch.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich habe außerhalb der Schule viele Hobbys.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich komme mit meiner Familie sehr gut aus.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

Ich bin beliebt.

stimmt gar nicht

stimmt voll und ganz

| | | | | | | | |
|---|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Einige Dinge gehen manchmal einfach total schief. Aber auch dann sehe ich doch irgendwo noch einen kleinen Fortschritt. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal ist es meine Schuld, dass etwas nicht klappt oder ich etwas nicht schaffe. Das liegt dann daran, dass ich alles besonders gut machen will und enttäuscht bin, wenn es einmal nicht so klappt, wie ich es mir gewünscht und vorgestellt habe. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal ändern sich die Pläne, die ich für den Tag gemacht habe. Was ich eigentlich unbedingt tun wollte, muss dann auf einen anderen Tag verschoben werden. Trotzdem kann ich mich über den neuen Plan freuen und trauere dem alten Plan nicht lange nach. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal passieren Dinge einfach so, ohne dass man sich darauf vorbereiten kann, z.B. fällt ein Ausflug aus oder der Lehrer schreibt eine unerwartete Klassenarbeit. Auch wenn so etwas Unvorhergesehenes passiert, komme ich trotzdem gut klar. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal muss man auf Dinge, die man haben oder machen möchte verzichten: Es kann z.B. sein, dass man in der Schule nicht den Sitzplatz neben seinem Freund bekommt. Auch wenn ich auf etwas verzichten muss, kann ich immer noch etwas Gutes darin sehen. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal kann man beim Sport nicht mehr laufen, weil man zu müde geworden ist, oder man bemerkt, dass das Spiel, das man gerade spielt, viel zu schwierig ist. Ich bemerke ganz gut, wann es sich nicht mehr lohnt, mit etwas weiterzumachen, weil es zum Beispiel viel zu schwer für mich ist. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal bin ich über Ereignisse, wie z.B. eine schlechte Note in der Klassenarbeit oder das Verhalten eines Freundes, enttäuscht oder traurig. Ich denke jedoch nicht allzu lange darüber nach und beginne bald etwas Neues. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |

9

| | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Wenn ich mal nicht bekomme, was ich will, bin ich nicht allzu lange wütend. Ich sehe das auch als eine Möglichkeit, nicht so ungeduldig zu sein. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Auch wenn mir ein Wunsch nicht erfüllt wird, ist das für mich kein Grund zur Verzweiflung: es gibt ja noch andere Dinge im Leben. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Manchmal laufen die Dinge im Leben nicht so, wie man es sich wünscht. Trotzdem kann ich auch in den unangenehmen Dingen des Lebens leicht etwas Gutes sehen. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Wenn ich einmal eine Aufgabe nicht schaffe, in einem Spiel verliere oder eine schlechte Klassenarbeit zurückbekomme, dann kann ich mich mit dieser Niederlage nur schlecht abfinden. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Wenn ich in Schwierigkeiten stecke oder ein Problem schwer lösen kann, frage ich mich sofort, wie ich das Beste daraus machen kann. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |
| Ich bin nur zufrieden und glücklich, wenn sich meine Wünsche bis zum Schluss erfüllt haben und alles so gelaufen ist, wie ich es wollte. | stimmt gar nicht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | stimmt ganz genau |

10

Wie hast du den Schulwechsel erlebt?

Auf der neuen Schule gefällt es mir gut.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

In der neuen Schule habe ich schnell neue Freunde gefunden.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Die Menge und Schwierigkeit der Hausaufgaben überfordert mich.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Seit dem Schulwechsel hat sich für mich vieles verändert.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Im neuen Schulgebäude habe ich mich von Anfang an gut zurechtgefunden.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Auf der neuen Schule habe ich schlechtere Noten.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

In meiner Klasse sind viele Kinder, die schon mit mir auf der Grundschule waren.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich finde es blöd, dass der Weg zur neuen Schule so lang ist.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Seit ich auf der neuen Schule bin, fühle ich mich oft einsam.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich fühle mich von meinen Eltern in Bezug auf die Schule unter Druck gesetzt.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Auf der neuen Schule fühle ich mich im Unterricht überfordert.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich hatte Angst davor, was mich in der neuen Schule erwartet.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

Ich vermisse die Grundschule.

stimmt gar nicht ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ stimmt voll und ganz

11

Was gefällt dir auf der neuen Schule am besten?

Was stört dich auf der neuen Schule?

In den folgenden Fragen geht es um die Beziehung zu deiner Mutter.

Die Meinung meiner Mutter ist mir wichtig.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Ich knuddle / rangele gerne mit meiner Mutter.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Meine Mutter ist für mich da, wenn ich sie brauche.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Ich kuschel / lehne mich bei meiner Mutter an.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Ich fühle mich von meiner Mutter sehr geliebt.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Meine Mutter ist ein Vorbild für mich.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

Meine Mutter hilft mir bei Problemen mit anderen.

nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer ☐

12